

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

LUCIANA CAMPOS DE OLIVEIRA DIAS

**TRAJETÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE SANTA MARIA
E O ENEM COMO FERRAMENTA DE INSERÇÃO SOCIAL**

SÃO LEOPOLDO
2013

LUCIANA CAMPOS DE OLIVEIRA DIAS

**TRAJETÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE SANTA MARIA
E O ENEM COMO FERRAMENTA DE INSERÇÃO SOCIAL**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Doutora Rosane Maria
Kreusburg Molina

SÃO LEOPOLDO
2013

LUCIANA CAMPOS DE OLIVEIRA DIAS

**TRAJETÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE SANTA MARIA
E O ENEM COMO FERRAMENTA DE INSERÇÃO SOCIAL**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de doutora, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

PROF. DRA. SILVIA CANAN - URI – FREDERICO

PROF. DR. CELSO HENTZ– UFSM

PROF. DR. DANILO STRECK - UNISINOS

PROF. DRA. BERENICE CORSETTI – UNISINOS

PROF. DRA. ROSANE MARIA KREUSBURG MOLINA – ORIENTADORA -
UNISINOS

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me possibilitou a experiência da vida .

Aos jovens participantes da pesquisa, companheiros em um momento fundamental da minha existência.

À minha orientadora, Dra. Rosane Molina, pelo olhar atento e criterioso. Agradeço também por sua dedicação e companheirismo.

À escola campo, que de forma tão generosa abriu suas portas para que eu pudesse realizar a minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNISINOS pelos momentos de grande fertilidade teórica e vivencial que contribuíram significativamente para o meu amadurecimento epistemológico. Em especial a profa. Berenice Corsetti que de forma tão sedutora e entusiasmada me ajudou, ao longo de suas aulas, a definir o objeto de pesquisa.

Aos membros da banca pelas valorosas contribuições, prontidão e seriedade para com este trabalho.

À Camila, que esteve presente sempre nos momentos mais tensos. Obrigada pela sua ajuda.

Aos meus familiares que sempre torceram por mim.

Obrigada!

Dedico a minha mãe (*in memoriam*), mulher que me ensinou a não desistir e a procurar caminhos alternativos sempre que necessário.

Ao meu Pai, autor de práticas capazes de subverter a lógica excludente da sociedade e, assim, conseguiu, com muita garra e criatividade criar seus cinco filhos, sendo meu referencial de ética, honra e generosidade.

Aos meus filhos Jhonny , Hannah e Yoham que sentiram muito a minha falta ao longo desse processo.

Ao meu marido, pessoa que amo muito. Meu parceiro na vida. Sem ele eu não teria conseguido.

A todos os jovens empobrecidos que lutam por reconhecimento e inserção social.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de um processo investigativo com jovens de baixa renda, egressos de uma escola pública de Santa Maria/RS. O objeto de estudo circunscreve-se no seguinte problema: como os jovens de baixa renda em desvantagem cultural e escolar subvertem a lógica antidemocrática do Enem, ao elaborar estratégias de inserção escolar e social? Parto do pressuposto de que o ENEM não é, até o presente momento, uma política democrática que possibilita o acesso de jovens empobrecidos ao Ensino Superior público. Essa questão impõe a incursão em três temáticas fundamentais para a tessitura do trabalho: exclusão/inclusão, juventude e políticas educacionais contemporâneas. O objetivo do estudo é compreender como que estes jovens, localizados em espaços de grande carência social, de posições econômicas e sociais menos favorecidas, identificados a partir de determinados *habitus* e estilo de vida (Bourdieu, 1989), egressos de escola pública, conseguem subverter a lógica antidemocrática do Enem ao elaborar estratégias de inserção escolar e social. A escolha do objeto e a forma como me aproximo dele, assim como a escolha da escola campo, decorrem, tanto das leituras que compõem o campo escolhido (Sociologia da Educação) como, também, da compreensão dos elementos sociais presentes na minha trajetória de vida. A metodologia utilizada foi a pesquisa participante. Foram realizadas, com os jovens participantes, dez oficinas inspiradas nas experiências de Paulo Freire do círculo de cultura e a opção pelo processo analítico dos resultados das oficinas, foi a sistematização de experiências. A pesquisa coloca, como tarefa o reconhecimento do diferente, do diverso, como fundamento para a afirmação da vida humana. Os jovens constroem possibilidades de experiências além dos espaços escolares e universitários. Nesse sentido, as trajetórias dos jovens que participaram da pesquisa apontam para fenômenos sociais mais amplos, expressam que as experiências e as localizações dos indivíduos, pelo espaço social, não são aleatórios, não se dão por acaso, mas obedecem a forças estruturantes mantenedoras de uma sociedade dividida por classes. A pesquisa perspectiva cooperar com os estudos sobre juventude empobrecida e educação no Brasil, assim como contribuir para a ampliação de espaços democráticos que acolhem e produzem experiências coletivas de novas leituras de mundo.

Palavras-chave: exclusão/inclusão. Juventude e políticas educacionais contemporâneas.

ABSTRACT

This study is the result of an investigative process, in the form of participatory research, with low-income youth, graduated from a public school in Santa Maria/RS. The object of study is abided to the following problem: how low-income youth in cultural and school disadvantage subvert Enem undemocratic logic, when it devises strategies for school and social inclusion? I assume that the Enem is not, so far, a democratic policy that allows access to low-income youth to public higher education. This question requires a foray into three central themes to the work: inclusion/exclusion, youth and contemporary educational policies. The objective of this research, therefore, is to understand how young people, located in areas of great social deprivation, economic and social standing of disadvantaged, identified from certain *habitus* and lifestyle (Bourdieu, 1989), graduated in public school can subvert the Enem undemocratic logic, to develop strategies for academic and social integration. Therefore, it was necessary to identify the conditions of juvenile research participants. The choice of the object and the way I approach it, as well as the choice of the school field, in addition to the readings that comprise the chosen field (Sociology of Education) also arise from understanding the social elements present in my life. The methodology used for the study was the participant research. It was held, with young people graduated from high school in a public school in Santa Maria/RS, ten workshops inspired by the experiences of Paulo Freire's crop circle and the option of analytical results of the workshops that produced was the systematization of experiences, so that the learning produced in the circles were not allayed. The research has the prospect of cooperating with the studies on youth and education in Brazil, as well as contributes to the expansion of democratic spaces that welcome and produce collective experiences of new readings of the world.

Keywords: Exclusion/inclusion. Youth and contemporary educational policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo com as principais razões do sucesso das melhores escolas participantes do ENEM, em nível nacional, estadual e, em especial, a cidade de Santa Maria	38
Tabela 2 - Classificação Brasil – Geral	41
Tabela 3 - Classificação Rio Grande do Sul	42
Tabela 4 - Classificação Santa Maria – 2011	42
Tabela 5 - Formas de ingresso das escolas bem posicionadas no ENEM, em nível nacional, estadual e municipal.....	43
Tabela 6 – Os círculos de cultura com os jovens nos meses de agosto a novembro de 2011.....	91
Tabela 7 - Relação de falas das dimensões Religião e Esforço Pessoal.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BIRD** - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BPC** - Benefícios da Prestação Continuada
- CEFETS** – Centros Federais de Educação Tecnológica
- DIEESE** - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPS** - Educação Permanente em Saúde
- EPT** - Educação Profissional Tecnológica
- FASE** - Fundação de Atendimento Sócio-Educativo
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFETS** - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- ISEB** - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP** - Movimento de Cultura Popular
- MEC** - Ministério da Educação
- MTE** - Ministério do Trabalho e Emprego
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEA** – População Economicamente Ativa
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PRONATEC** - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- ProUni** – Programa Universidade para Todos
- SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SE** - Sistematização de Experiências
- SEC** - Serviço de Extensão Cultural

SESI – Serviço Social da Indústria

SUS - Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	13
1.1 O Campo Empírico	21
1.2 Quem são os jovens colaboradores com a pesquisa e de que forma eles se relacionam com a temática do ENEM	23
1.3 Revisão da Literatura	30
2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E HISTÓRICAS	37
2.1 Panorama das discussões atuais	37
2.2 Perfil do Público como definidor do sucesso nos rankings do ENEM	42
2.3 Compreendo o cenário social atual	44
2.4 Panorama das discussões conceituais sobre juventude	48
2.5 Um panorama sobre a juventude brasileira	51
2.6 Perspectivas conceituais de elementos que compõem o campo das Políticas Públicas no Brasil	53
2.7 Trajetórias das políticas educacionais no Brasil: relações com as Políticas Sociais e com os Organismos Internacionais	58
2.8 Década de 90 – Perspectivas hegemônicas de uma educação em caráter global	67
2.9 Avaliação em larga escala: a função de “medir” a qualidade da educação ..	71
2.10 O ENEM como exame que compõe o conjunto de avaliações do Estado a partir da sua reconfiguração	75
2.11 Educação pensada pelos organismos Internacionais – uma mera possibilidade de consumo individual	77
3. EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS NOS CIRCULOS DE CULTURA.....	84
3.1 Ponto de partida – Participando da experiência	86
3.2 Experiências produzidas no campo – A pesquisadora em diálogo com a equipe diretiva da escola	87
3.3 Descrição dos Círculos de Culturas realizados no campo empírico	90
3.4 Experiências vivenciadas nos círculos de cultura – a pesquisadora em diálogo com os jovens	94
3.5 Análise das frases registradas pelos jovens no questionário	95
3.6 Interpretação das Práticas - Sistematizando as experiências produzidas nos Círculos de Cultura	98

3.7 O que os jovens falam sobre o Mundo do trabalho e Consumo	99
3.8 O que os jovens dizem sobre a relação Enem x Esforço pessoal – Foco na qualidade	108
3.9 O que os jovens dizem sobre Moda	115
3.9.1 Ainda falando sobre moda – o que jovens dizem sobre gosto musical	117
3.10 O que os jovens dizem sobre a violência	120
3.11 O que os jovens falam sobre a escola	123
3.12 O que os jovens falam sobre punição	127
3.13 Interpretações das práticas – Aspectos centrais das experiências produzidas nos Círculos - Por que e para que sistematizá-las?	129
4. RETORNO AO CAMPO – RECUPERANDO O PROCESSO VIVIDO	133
4.1 Reconstruindo a história – Recuperando o processo vivido – as visitas nas casas	135
4.2 Reconstruindo a história – recuperando o processo vivido após dois anos de vivência fora da escola – o reencontro com os jovens	136
4.2.1 O que eles falaram sobre violência	137
4.2.2 O que eles falaram sobre universidade	140
4.2.3 O que eles falaram sobre o trabalho	142
4.2.4 O que eles falaram sobre a qualificação técnica	143
4.3 Como que os jovens estão subvertendo a lógica antidemocrática do ENEM ao elaborar estratégias de inserção social?	143
4.4 A carreira Militar como alternativa para a obtenção de reconhecimento – estratégia de inserção social	148
4.5 Jovens e Religião – possibilidades de reconhecimentos reconhecimento – estratégia de inserção social	150
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – PONTOS DE CHEGADA	153
5.1 Tomada de consciência como pressuposto para novas leituras do mundo .	155
5.2 A experiência da pesquisa como espaço de revisão da minha trajetória educacional e de vida	159
REFERÊNCIAS	165

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos 2003, p. 56)

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo com o qual me ocupo nesse projeto de tese circunscreve-se na compreensão das estratégias assumidas pelos jovens de baixa renda para subverterem a lógica antidemocrática do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Parto do pressuposto de que esta política não é, até o presente momento, uma política democrática que possibilita o acesso de jovens de baixa renda ao Ensino Superior público. Muito pelo contrário, os diversos rankings anuais que apresentam as notas das escolas participantes, demonstram a manutenção da extrema desigualdade social sustentadora das relações educacionais que, historicamente, se configuram de forma excludente.

O problema de pesquisa pode ser resumido na seguinte pergunta: Como os jovens de baixa renda em desvantagem cultural e escolar subvertem a lógica antidemocrática do ENEM, ao elaborar estratégias de inserção escolar e social? Essa questão impõe a incursão em três temáticas fundamentais para a tessitura do trabalho: exclusão/inclusão, juventude e políticas educacionais contemporâneas.

Para elaboração desta investigação recorri a dois autores que serviram como bases epistemológicas centrais da pesquisa: Pierre Bourdieu e Paulo Freire.

Desde minha dissertação de Mestrado, intitulada “Estratégias de Sobrevivência de Jovens Estudantes e o Programa Agente Jovem”¹, tenho estudado e me apoiado no campo teórico da sociologia da educação, por meio dos estudos produzidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Este autor propõe uma das mais estimulantes e complexas orientações sociológicas contemporâneas, pois fornece referências conceituais para a compreensão de sociedades fortemente diferenciadas, em que os agentes precisam constantemente elaborar estratégias de reprodução e de sobrevivência. Ele aponta a necessidade de conceber a diferenciação com base em categorias e conceitos densamente férteis, para apreender a dinâmica das sociedades contemporâneas.

¹ O meu trabalho de mestrado, intitulado Estratégias de Sobrevivência de Jovens Estudantes e o programa Agente Jovem, apresentado em 2005, no programa de Mestrado em educação da Universidade Católica de Goiás, traduz o resultado de um processo de pesquisa com jovens estudantes pertencentes a camadas populares, estudantes de escolas públicas que estavam vinculados ao Programa Agente Jovem, localizado em um bairro de Goiânia-GO – Goiânia Viva, cujo objetivo manifesto consiste em desenvolver atividades educativas, visando inseri-los na lógica da organização vigente da sociedade. O Programa Agente Jovem apresenta-se no cenário das políticas públicas como política voltada para jovens classificados de risco ou de vulnerabilidade.

Bourdieu(1999), considera que as práticas sociais não são naturais, no entanto, são naturalizadas por meio das correlações de forças expressas pelas lutas no interior dos campos.

Ao desvendar o caráter reprodutivista da sociedade, Bourdieu (1999) não se coloca como teórico da reprodução, um caráter atribuído a ele por muitos estudiosos. A teoria deste autor contribui para a compreensão de que essa mesma sociedade, com fortes tendências à reprodução, na medida em que seus mecanismos de manutenção são revelados e descortinados, surgem possibilidades de superação e de transformação. Nesta perspectiva, a sociedade em si traz o gene da transformação.

Este autor coloca em relevo os limites da “democratização”, ao indicar uma maior concorrência pelos postos privilegiados da sociedade. Esta concorrência gera um aumento do investimento escolar das categorias sociais já incluídas no processo de ensino, posicionadas socialmente e economicamente de forma mais favorável. Além disso, (1999) evidencia o fenômeno da desvalorização dos diplomas obtidos a partir da entrada de novos contingentes sociais desfavorecidos, antes excluídos. Obviamente que este estudo refere-se ao contexto francês, algo bem diferente do Brasil e, além disso, se dá em uma época relativamente distante da atual. É preciso considerar também que, o sistema de ensino da França constitui-se a partir de uma dinâmica totalmente diferente da nossa, uma vez que se fundamenta na grande polaridade entre as ditas “grandes escolas” e os outros tipos de faculdades ou universidades.

No entanto, a investigação do autor oferece pistas teóricas capazes de nos auxiliar nos estudos da realidade educacional brasileira. Neste contexto da educação brasileira, considera-se a igualdade de direitos sem a percepção da desigualdade de oportunidades, uma marca histórica no projeto de nação brasileiro.

Bourdieu² (1999) é conhecido como o teórico da desconfiança, pois seus estudos indicam que o papel do sociólogo é buscar, no ordenamento social, as

² **Pierre Bourdieu** nasceu no sudoeste da França no ano de 1930, em um povoado chamado Denguin, localizado em uma zona rural. De família simples, seu pai era trabalhador rural que se transformou em funcionário público dos correios, e esse êxito paterno gerava, para Bourdieu, ofensas por parte das demais crianças. De acordo com a autora, dessa origem simples para o meio acadêmico e o reconhecimento de sua contribuição intelectual, há uma grande distância no espaço social, portanto o próprio Bourdieu foi uma exceção quanto à questão do capital econômico e cultural que suas teorias buscaram explicar ao longo da sua vida. Desde os seus primeiros anos de estudos, o autor conviveu com camponeses, operários e comerciantes. Logo após, ele foi para uma cidade vizinha, onde fez o ensino médio e se destacou nos estudos, em seguida ganhou uma bolsa para o Liceu Louis-le-Grand de Paris, local de destaque onde era selecionado alguns dos melhores estudantes do país. Bourdieu logo ingressou na École Normale Supérieure, onde começou a cursar filosofia. Dentro de um contexto acadêmico, em que predominava o existencialismo de Sartre, Bourdieu dedica seus interesses ao estudo da lógica e da história das

relações de poder sustentadoras de uma sociedade extremamente desigual, no entanto, ocultadas na sua aparência.

Não foi minha intenção esgotar toda a teoria deste autor na presente pesquisa mas trabalhar com algumas categorias que serviram como referencial para as análises reflexivas da pesquisa, que são: campo, capital, *habitus*, *ethos*, estratégia, violência simbólica, arbitrário cultural.

Campo - Espaço de produção e de circulação de bens culturais e simbólicos, permeados por relações de poder expressas em conflitos, lutas, consensos entre os diversos agentes sociais, os quais, dispostos hierarquicamente, utilizam diferentes estratégias para apropriação e/ou domínio desses bens como formas de autoridade, legitimidade e prestígio. Portanto, o campo é constituído por agentes dotados de um mesmo *habitus* que agem como jogadores, cujas posições no jogo dependerão do acordo com o *quantum* de capitais que cada um ou cada grupo possui. Dessa forma, neles são configuradas as relações considerando a posse de capitais dos agentes sociais. Para Bourdieu, o campo é sempre um espaço de dominação e de conflitos.

Habitus - Segundo Ortiz (1983), Bourdieu (1989) apoia-se nos escolásticos para desenvolver a sua noção de *habitus*, que enfatiza a dimensão de um aprendizado passado. O autor afirma que, realmente, a escolástica concebia *habitus* como um *modus operandi*, ou seja, como disposição estável para operar em uma determinada direção. Bourdieu(1989) reinterpreta esta noção de *habitus*, definindo-o como: "sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes". Dessa forma, Bourdieu (1989) compreende *habitus* como um mecanismo social de unificação das práticas, representações que reúnem no indivíduo uma síntese das sensibilidades e fins sócio-historicamente constituídos. Ainda, o *habitus* funciona como uma força conservadora no interior da ordem social (Bourdieu, 1974).

Ethos - na perspectiva bourdieiriana, o *ethos* é uma forma como o *habitus* se apresenta. Corresponde aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente social. Dessa forma, o *ethos* revela especificidades do indivíduo e ajuda a identificar a qual classe social ele pertence.

Capital - Bonnewitz (2003) discute o conceito de capital em Bourdieu, resgatando as primeiras noções do termo. Ela afirma que, em primeira análise, a noção de capital está ligada à abordagem econômica, porém, Bourdieu não se limita apenas a essa primeira noção. É possível distinguir, em seus estudos, quatro tipos de capital, e a autora relaciona-os da seguinte forma:

- Capital Econômico é construído pelos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e pelo conjunto dos bens econômicos: renda, patrimônio, bens materiais;
- Capital cultura corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais, produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família; este capital pode existir sobre três formas - em estado incorporado, como disposição duradoura do corpo (por exemplo, a facilidade de expressão em público); em estado objetivo, como bem cultural (a posse de quadros, de obras); em estado institucionalizado, isto é, socialmente sancionado por instituições (como os títulos acadêmicos);
- Capital social se define essencialmente como o conjunto das relações sociais de que dispõe um indivíduo ou grupo;
- Capital simbólico diz respeito ao conjunto dos rituais ligado à honra e ao reconhecimento (p. 51).

Estratégia – As estratégias são elementos presentes no interior dos campos sociais. Os agentes ou grupos concorrentes no interior dos campos desenvolvem estratégias de “conservação” e “exclusão” ou, então, estratégia de “subversão” (Bourdieu 1983, 1987), tudo irá depender da posição de cada agente ou grupo. Bourdieu (1989) discute que as estratégias de conservação são desenvolvidas por aqueles que detêm o domínio em razão do acúmulo de capital. Porém, os outros agentes que não possuem um *quantum* significativo ou nenhum, também elaboram suas estratégias, com o objetivo de interferir no interior desses campos.

As estratégias diversas são também estratégias de classe social. E esta, para Bourdieu(1989), não se define somente por uma posição nas relações de produção, mas pelo *habitus* de classe que está normalmente (isto é, com uma forte probabilidade estatística) associado a essa posição. O autor evidencia que as desigualdades de classes são demarcadas não só pelas relações econômicas, mas também pelo *habitus* e estilo de vida.

Violência simbólica – fator que impõe dissimuladamente a reprodução social, pois escamoteia, com o objetivo de tornar natural e inquestionável, a inculcação da cultura dominante. Induz à legitimidade do poder dominante de forma consentida. Nessa esteira, o **poder simbólico** é percebido por Bourdieu como um poder que consegue (por meio da violência simbólica dissimulada) impor significações e impô-las como legítimas. Dessa forma, os símbolos afirmam-se como os instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida.

Arbitrário cultural – apresentação, por meio do poder simbólico, da cultura dominante como cultura geral e legítima.

O conceito de estratégia é fundamental para a compreensão da teoria dos campos sociais. Segundo a teoria de Bourdieu (1999), os campos são entendidos como espaços de produção e de circulação de bens culturais e simbólicos, permeados por relações de poder expressas em conflitos, lutas, consensos entre os diversos agentes, os quais, dispostos hierarquicamente, utilizam diferentes estratégias para apropriação e/ou domínio desses bens como formas de autoridade, legitimidade e prestígio (Canesin, 2002).

Bourdieu (1999) compreende que os agentes estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, de posse de grandezas de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, etc.). Para o agente social tentar ocupar um espaço, é necessário que conheça as regras do jogo do campo e que esteja disposto a lutar (jogar), ou seja, elaborar estratégias de preservação (reprodução).

As estratégias de conservação e de transformação devem ser elaboradas na dinâmica de acúmulo de capital. O campo configura-se, dessa forma: em uma posição privilegiada estão os agentes que, uma vez tendo posse de um *quantum* maior de capital, lutam para conservar sua posição dominante e, em outra posição, os dominados, que detêm um *quantum* menor de capital. Então, lutam para possuir mais capital.

A luta no interior do campo e as estratégias elaboradas pelos agentes acontecem tendo em vista o acúmulo de capital, pois só assim os agentes podem ter ou não reconhecimento e prestígio. As posses de capital econômico e de capital cultural determinam a posição espacial no campo social e o princípio da distinção social que condiciona a distribuição hierárquica dos agentes. Logo, os agentes

ocupam espaços tão mais próximos quanto mais similares forem à quantidade e a espécie de capitais que detiverem. Em contrapartida, os agentes distanciam-se, no campo social, quanto mais díspares forem o volume e o tipo de capitais.

E, pensando sobre a capacidade que os sujeitos possuem de agir no campo social, uma vez que são sujeitos históricos, encontrei ancoragem nos estudos de Paulo Freire, outro pilar epistemológico, que contribuiu, significativamente, para a pesquisa.

Paulo Freire (1996), construiu sua concepção de educação totalmente vinculada com sua concepção de mundo. A proposta político-pedagógica produzida por este autor se dá de forma articulada à leitura que ele fez de suas próprias experiências diante das outras culturas. De acordo com Fiori (1993), Paulo Freire coloca como prioridade em toda a sua trajetória de vida, assim como em toda a sua produção intelectual, seu compromisso com a afirmação dos valores universais da vida humana. Por isso, Fiori (1993), o considera como grande educador de vocação humanista.

Freire (2004) compreende que o ser humano é um ser de relação com os outros seres e com o mundo, fato que o diferencia dos animais, uma vez que estes estão apenas no mundo. Por isso o homem (mulher) é o único ser capaz de reagir de forma desafiadora frente aos problemas do mundo.

Freire (1996) constata que é a condição de inacabado ou inconcluso que identifica o ser humano com os demais seres do universo, mas, ao mesmo tempo, é esta mesma condição que o distingue, em função da consciência dessa limitação. Sobre isso Freire diz,

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (Freire, 1996, p. 55).

Para este autor (2004), os seres humanos nunca alcançam a atualização de todas as suas potencialidades, uma vez que seu inacabamento está inscrito no inesgotável universo dessas mesmas potencialidades. Ele conclui que é também por isso que o ato pedagógico é um ato de utopia e de esperança.

Seguindo sua vocação humanista, Freire (2004) propõe uma prática educativa com condições de desvelar a *semântica* e a *sintaxe* da cultura das classes populares com as quais se encontra.

Peroza (2012) discute que é com esta postura investigativa que Freire dá início às suas experiências no campo da educação. De acordo com este autor, sua sensibilidade crítica, sua convicção humanista e seu encontro com o universo cultural das classes populares, em um território específico no Brasil lhe possibilitaram o cenário propício para colocar em prática suas primeiras intuições.

A grande contribuição de Freire para a presente tese é que ele não apenas elabora uma teoria em que constata o quadro de exclusão, mas propõe e apresenta alternativas possíveis de superação e de transformação social. Com Freire aprendi que a função social daquele que se dispõe a fazer pesquisa, principalmente em campos que revelam grande carência social, não deve se restringir apenas a constatar a situação em si, mas, sobretudo, construir junto com as pessoas que ali vivem alternativas viáveis de superação e transformação social.

Para Freire (2004), a realidade não é algo que possa se conhecer, simplesmente, já que esta se constitui a partir de subjetividades, sustentada por meio de representações sociais. Por isso que investigar uma realidade, na perspectiva Freireana, é se colocar além dos limites da objetividade e da racionalidade, categorias fundantes da pesquisa clássica, mas, sobretudo, vincular o exercício investigativo à ideia de *mudança social*, de transformação dos sujeitos e sua realidade.

Foi sustentada em Freire (2004) que assumi como perspectiva a pesquisa participante. Ao optar por esta metodologia, a minha prática no campo tornou-se muito mais do que um mero procedimento, com vistas a cumprir uma etapa exigida pela natureza da metodologia escolhida, mas traduziu-se em uma ação política crítica diante de questões epistemológicas fundamentais, como a relação entre sujeito/objeto e teoria/prática.

De acordo com este autor, não se tem como conhecer o contexto sem a participação daqueles que estão nele inseridos. Para Freire, 1996, p. 35), “a realidade concreta se dá na relação dialética entre objetividade e subjetividade”

Na perspectiva participativa, pesquisador e pesquisados, são coautores no processo da construção de vias que possam responder os problemas de pesquisa. É um processo contínuo que acontece no curso da vida cotidiana, transformando os sujeitos e demandando desdobramentos de práticas e relações entre os participantes.

Minha opção teórico-metodológica está também relacionada com a própria concepção que tenho de pesquisa, isto é, o fato dela se constituir como uma prática necessária na construção e, em especial, na propagação solidária do saber. Dessa forma, coloquei-me na condição de experienciar a descoberta de novas vias investigativas, sem pretender, obviamente, me furtar do rigor acadêmico.

Assim, essa opção se deu, fundamentalmente, pela relação que estabeleci entre os estudos disponíveis a respeito da metodologia em questão e a minha experiência de vida. Insisto em fazer a relação entre o que leio, pesquiso, aprendo e as minhas experiências vividas. Penso que esse exercício é adequado para o meu crescimento como pessoa e educadora.

Na minha concepção, o exercício investigativo assume uma perspectiva fundamental de que a pesquisa é uma ação educativa.

Foi na pesquisa que encontrei instrumentais para entender melhor a minha própria existência e, ao investigar um público jovem, certamente encontrei também os elementos presentes na minha juventude.

Creio, então, que me conhecendo melhor, tenho mais condições de conhecer aos outros. Compreendo que quanto mais decifro a minha história, mais consigo compreender outras situações e contextos. Portanto, pesquisar para mim é conhecer e aprender. Aprendo lendo, aprendo no contato com meus professores e colegas do doutorado, aprendo no dia a dia com meus filhos, marido, amigos, colegas de trabalho e aprendo, também, no campo pesquisado. Por isso, ler Paulo Freire foi importante para eu definir o meu posicionamento na qualidade de pesquisadora. Segundo Freire (1993):

quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo (Freire, 1993, p. 20).

Nesse entendimento, para se desenvolver uma investigação que tenha condições de contribuir para a transformação do grupo que colaborou com a pesquisa, é preciso desenvolver uma pesquisa “com ele” e não sobre “ele”. Freire (1993) observou o comportamento dos pesquisadores em sua época e percebeu um mesmo padrão de comportamento adotado pelo pesquisador em relação a sua pesquisa.

Na visão de Freire (1993), “são sempre os oprimidos que são identificados, quantificados e programados de fora pelo opressor ou por aquele que o representa”. São “sempre aqueles que detêm o poder e o poder social que, com o auxílio dos instrumentos científicos, determinam unilateralmente o que, como e quando deve ser pesquisado e que decidem sobre o destino a ser dado ou o uso a ser feito dos resultados da pesquisa” (p. 18).

Para o autor, a pesquisa participante é importante, pois por meio dela aprendemos, também, a não apenas pensar o outro através de nós mesmos, “[...] mas a nos pensarmos a nós mesmos através do outro”. (Freire, 1993, p. 8).

1.1 O Campo Empírico

A escolha da escola campo se deu da seguinte forma: ao pesquisar a realidade das escolas do Ensino Médio, em Santa Maria, fiz uma entrevista com a responsável pelo Ensino Médio da 8ª Coordenadoria da cidade, para negociar o acesso em uma das escolas que, até esse momento, não estava definida. O critério utilizado por mim, para a tomada de decisão, foi o perfil do público atendido.

Como a pesquisa se refere aos jovens de baixa renda, optei por buscar um colégio dentre os localizados em bairros periféricos que atendesse a um público jovem com evidências de empobrecimento. São, ao todo, até o momento da escrita da tese, 23 escolas que atendem a cidade de Santa Maria, com 7.798 alunos no Ensino Médio³. Dentre essas opções, a coordenadoria apontou sete escolas cujas características correspondiam aos meus critérios de interesse. Das sete escolas, optei por visitar três e, após a entrevista com as três, escolhi esta por demonstrar uma dinâmica interna muito significativa para o trabalho, cujo nome mantereí em sigilo. Esta escola atende, predominantemente, as crianças e os jovens moradores de um complexo de vilas periféricas, urbanas, localizadas em espaços de extrema carência social localizadas no entorno deste bairro. São vilas sem condições alguma de saneamento básico, postos de saúde e escolas. Todas as crianças e jovens que vivem nestas vilas precisam se deslocar para estudar em outros bairros. A Escola Campo é a escola mais próxima deste conjunto de vilas.

³ Ano de referência para a coleta dos dados sobre as escolas - 2010

A escola adotou, a partir de 2003, um novo Sistema de Avaliação, fundamentada na legislação, no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico, com ênfase na avaliação do processo (diagnóstica e formativa). Atualmente, ela passa por um momento muito significativo e encontra-se em um momento de avaliação e redefinição de seu Projeto Político Pedagógico - PPP, em função do baixo número de alunos. Em 2010, período em que foram feitos os meus primeiros contatos, a escola tinha um total de 600 alunos matriculados, o que para a escola pública é um número reduzido, considerando seu histórico de mais de 1000 alunos matriculados por ano.

O objetivo do estudo é investigar como que os jovens, localizados em espaços de grande carência social, como é o caso dessas vilas, egressos de escola pública, pertencentes a posições econômicas e sociais menos favorecidas, identificados a partir de determinados *habitus* e estilo de vida (Bourdieu, 1989), conseguem subverter a lógica antedemocrática do Enem, ao elaborar estratégias de inserção escolar e social. Dessa forma, para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário identificar as condições juvenis dos atores sociais que contribuem com o meu trabalho.

A escolha do objeto e a forma como me aproximo dele, assim como a escolha da escola locus do estudo, além das leituras que compõem o campo escolhido (Sociologia da Educação) decorrem, também, da compreensão dos elementos sociais presentes na minha trajetória de vida. As políticas sociais que objetivam oferecer aos jovens pobres possibilidades de superação foi algo que sempre esteve em meu horizonte.

Nesse contexto, ao pensar sobre os jovens das escolas públicas, suas condições econômicas e sociais precarizadas, pergunto pelas estratégias elaboradas por eles com vistas a burlarem a lógica antedemocrática do ENEM.

Políticas de inclusão social são extremamente significativas para mim, pois a minha história tem a marca da discriminação, da falta de acesso a um ensino que me garantisse concorrer a vagas em universidades de maior prestígio social, falta de emprego, uma vez que o mercado de trabalho é cruel com jovens negras. Sendo assim, minha história é marcada pela busca incansável por uma localização social, pelos diversos “nãos” recebidos e pela falta de reconhecimento.

Sendo assim, a minha história de vida contém o rastro da peleja pela superação da minha condição de vida precarizada e do preconceito. Diversos

olhares subestimaram e, até hoje, subestimam minha capacidade. No entanto, percebo também, uma estranha e intrigante capacidade de superar, um a um, esses impeditivos. Esta capacidade é acompanhada de luta, dor e um desejo incontrolável de experienciar novos desafios.

Mas, posso dizer também que minha trajetória foi também marcada pelas experiências produzidas nos espaços solidários os quais eu transitei em que conheci e fiz amigos, verdadeiros parceiros na vida, pessoas com outros olhares. Nesses espaços obtive respeito, admiração e amizade. Essas experiências sempre me animaram e me motivaram a continuar na luta. Fui acompanhada também de pequenas possibilidades, as quais traduzo como sendo pequenas rupturas ou frestras entre uma relação excludente e outra. Nesses intervalos, abracei cada oportunidade disponível.

1.2 Quem são os jovens colaboradores com a pesquisa e de que forma eles se relacionam com a temática do ENEM

Trinta e dois jovens, com idade entre 16 e 20 anos, que finalizaram o ensino médio em 2011, compõem o grupo de colaboradores com a pesquisa. Estão localizados, especificamente, em termos de classe social, nas camadas populares e, em razão de suas condições precárias de sobrevivência, fazem parte de um espaço marcado por dificuldades econômicas. Considerando que suas oportunidades objetivas são restritas esses jovens vivenciam a condição juvenil, apoiados em redes complexas de significados, historicamente, construídos. Todos estudam no período matutino, apenas um estudante trabalha e uma estudante é casada (morava com o companheiro, mas não tinha filhos). Não se encontravam fora de faixa etária para sua escolarização, no entanto, na sua maioria, relacionam-se com a escola de forma instrumental. Em suas falas sobre a escola, sempre eles a veem como lugar de ascensão social.

Minha opção por este público, que frequenta a escola no turno matutino, se deu em função dele possuir uma disponibilidade maior de tempo para dedicação aos estudos, uma vez que não são trabalhadores, diferentes dos jovens que estudam no período noturno que, geralmente, são trabalhadores, com mais dificuldades em se dedicarem ao estudo. Sendo assim, esses jovens, com maior tempo livre, têm

alguma aproximação com a condição dos jovens pertencentes ao grupo social economicamente melhor posicionado.

Ao fazer a comparação dessa situação com o meu histórico escolar, mesmo meu pai sendo operário, não mediu esforços para manter eu e meus irmãos no período matutino, isso porque ele considerava que neste período a escola pública evidenciava uma melhor qualidade. Alguns alunos também, quando perguntados por que a opção pela manhã, muitos responderam que seus pais fazem de tudo para poder oferecer um bom estudo a eles e isso significa que, na visão das famílias, a escola do período matutino é mais forte do que a do período noturno.

A realidade do jovem empobrecido⁴ é muito grave no Brasil. Geralmente este é visto como problema social dada a sua condição vulnerável e de exclusão. Partindo da minha experiência de vida e ouvindo os jovens nos meus processos de inserção no campo tanto no mestrado como agora, digo que a condição destes jovens é marcada por muitas expectativas. A espera por uma colocação no mercado de trabalho e a esperança de que, a partir disso, tudo vai dar certo é algo sempre presente no imaginário destes. Mas também, seus itinerários são marcados por muitas angústias em função das incertezas, das necessidades que são extremas, do sentimento de não ter, de não poder, de não conseguir.

Portanto, os jovens empobrecidos transitam em espaços de extrema carência social. São lugares que refletem, historicamente, diversas ausências de recursos simbólicos, econômicos e sociais, capazes de garantir acesso a oportunidades no cenário social.

O discurso da igualdade de oportunidades, tão apregoado pelo discurso neoliberal, esconde esta realidade perversa. No que se refere à questão do ENEM, as possibilidades de inserção no ensino superior por meio da prova são disponíveis para todos, sejam ricos ou pobres, mas as condições sociais objetivas são diferentes. Portanto, não existe no cenário brasileiro igualdade de condições. Para os jovens em grandes desvantagens sociais, a concorrência é sempre desleal.

Por isso trabalho com a categoria juventude, tendo como recorte a condição social dos jovens empobrecidos. Observo que estes têm muito a dizer e a ensinar e

⁴ Trabalho com a categoria jovem empobrecido ao invés de jovem pobre por considerar que tanto a condição de empobrecimento como a de enriquecimento são produzidas pela luta de classes no interior das sociedades capitalistas.

assim contribuir na formulação de projetos que visem a transformação de suas condições.

Tenho a impressão de que não somente agora, mas sempre estarei, ao longo da minha vida, atenta a todo tipo de política que tenha como foco de ação a inclusão social dos jovens empobrecidos.

Minha experiência de vida tem essa marca, por isso me identifico com este público. Como jovem, mulher, negra, empobrecida, estudante de escolas públicas localizadas em espaços distantes do centro da cidade, experimentei a ausência de igualdade de condições.

Nascida em uma família de cinco irmãos, vivi durante toda a minha infância e juventude em um bairro do município de Anápolis, uma pequena cidade próxima a Goiânia, capital de Goiás, em condições precárias de sobrevivência. Meu pai era operário e minha mãe, dedicada ao cuidado dos cinco filhos. Do ponto de vista econômico, enfrentávamos muitas dificuldades.

Minha relação com a escola foi interessante. Aos sete anos entrei para a escola. Esta sempre foi concebida pela minha mãe e por mim como espaço de ascensão social, no entanto, não apreciava muito as relações estabelecidas. Sofri preconceitos, como a maioria das meninas que se encontra à margem de um perfil de biótipo considerado desejado pela sociedade.

Lançando um olhar para os primeiros anos na escola, vejo que foram difíceis, mas consegui concluí-los. Interessante é que, pelo menos nessa experiência, os processos de discriminação dentro do ambiente escolar pelos quais passei foram se dissipando na medida em que eu avançava nas séries.

Assim que iniciei o Ensino Médio, acredito que por ser um ensino predominantemente frequentado por jovens meninas, pois era o Médio Normal, não experimentei ou não percebi situações discriminatórias. Portanto, a primeira grande barreira que transpus foi a do Ensino Básico, e terminá-lo foi, para mim, sinal de um grande obstáculo vencido. Muitas pessoas não conseguem cumprir essa etapa, pois evadem dos bancos escolares, em função das grandes dificuldades encontradas.

Minha mãe tem grande participação nesse processo, pois solicitei, inúmeras vezes, a ela que eu deixasse de estudar, mas, felizmente, ela nunca me autorizou a fazer isso. Assim, diante dessa negativa, eu sempre retornava, porém muitos não retornam. A escola pública, por diferentes razões, constitui-se em um espaço de contradição. Esse mesmo lugar que propicia mobilidade social, também abriga

professores descontentes com os baixos salários, que cumprem dupla ou tripla jornada de trabalho e isso leva a um esgotamento de suas forças. Essas escolas, principalmente as localizadas em contextos que apresentam carência social, não possuem estrutura adequada para receber seus alunos, na maioria das vezes, sofrem com a falta de professores, entre outros problemas.

Ainda temos, nos dias de hoje, uma educação que cumpre um ordenamento social sustentado pelas aspirações de uma classe hegemônica, que busca fazer a manutenção do *status quo*. Para essa classe social hegemônica, a escola não cumpre apenas a tarefa de preparar os indivíduos para um determinado tipo de trabalho, mas também a de veicular e legitimar valores, ideias e formas de comportamento que são incorporados pelos indivíduos que a compõem. No que diz respeito ao debate sobre exclusão, a presença na escola não garante, necessariamente, uma formação para a autonomia do pensar que leve à transformação social, mas garante, em sua maioria, a reprodução da sociedade.

No entanto, mesmo com esses enfrentamentos, a escola, em muitos contextos sociais, como o vivenciado por jovens empobrecidos, é a única representação do Estado na localidade. Todas as políticas pensadas para esses contextos se estabelecem ou por meio da escola ou são vinculadas a ela. Esse espaço se torna um lugar de grande importância para a vida da população. É por meio dele que se nutre a crença de que os jovens serão alguém na vida. Penso ser essa a forma como os jovens veem a escola: lugar de mobilidade social e espaço de capacitação e de transformação. No entanto, sabe-se que a escola, sozinha, não consegue resolver a questão da desigualdade que se localiza na ordem estrutural da sociedade.

Do mesmo modo, minha juventude foi marcada por muitas ausências. Assim que terminei o Ensino Médio Normal, comecei a trabalhar para ajudar financeiramente aos meus pais.

Meu primeiro emprego foi de empacotadora de biscoitos em uma padaria perto da minha casa. Trabalhava de madrugada, pois às 6h da manhã a padaria tinha de abrir com todos os biscoitos empacotados. Sonhava em ser promovida para o balcão. Isso nunca foi possível. Após dois anos consegui uma oportunidade melhor: fui trabalhar de caixa na loja de embalagens de uma vizinha. Em nenhum desses trabalhos consegui receber o salário mínimo.

Olho para a minha juventude e vejo a total falta de oportunidades. Novaes e Vannuchi (2004) falam que, na escala da exclusão, a mulher, pobre e negra, é a que mais sofre discriminação social. Os poucos empregos que tive se caracterizavam como subempregos e a faculdade só me foi possível tardiamente, após eu ter ingressado no seminário teológico. Toda a minha formação acadêmica foi propiciada pela Igreja Metodista, pois, ao entrar para o processo de formação teológica, tive a oportunidade de, concomitantemente, realizar a formação em Pedagogia.

Como líder da Igreja Metodista e educadora, que ocupa um cargo de direção em uma Instituição de Ensino Superior, percebo, claramente, que minha trajetória não somente acadêmica, mas também de vida, diferem-se das milhares trajetórias de jovens empobrecidos. Esses jovens fazem parte de um cenário social cujas histórias de vida são marcadas por muitas ausências, dificuldades e impeditivos.

A minha experiência rompe com esse ciclo, pois a considero satisfatória, pelo menos sob o ponto de vista pessoal. Sinto por não ser esta experiência a mesma dos outros componentes da minha família, nem a dos meus amigos de infância.

Observo que muitas outras experiências também têm dado certo. Aos poucos vão revelando, no cenário atual, pessoas oriundas dessa parcela menos favorecida, as quais têm assumido posições com certo prestígio social. É um começo! É um reflexo de incansáveis lutas dos diversos movimentos sociais. No entanto, ainda está longe de tais experiências configurarem-se de fato na sociedade.

A minha história de vida muito me influenciou no processo da construção desta tese doutoral. A pesquisa foi nascendo na medida em que tive condições de refletir sobre minhas vivências, experiências e inquietações. Constatei, a partir de leituras, que sempre lancei um olhar desconfiado para minhas condições sociais. Suspeitava que, efetivamente, os enfrentamentos relacionados à falta de oportunidades de toda ordem econômica e social, pelas quais passei, não eram naturais, por mais que parecessem. Na verdade, nunca me conformei com a condição posta.

A minha não conformidade me levou ao que Freire (1993) denomina de engajamento político. Essa posição fica bem clara no seu livro *Pedagogia do Oprimido* em que afirma: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam” (1993, p. 23).

Streck, Redin e Zitkoski (2010) compreendem que, a partir desse pensamento de Freire, em considerar que a realidade é opressora, surge a denúncia de um mundo no qual “se ampliam e sofisticam as formas de opressão e, ao mesmo tempo, destaca a importância à viabilidade do processo educativo humanizador e sua relação direta com o desafio da práxis social transformadora” (2010, p. 18).

Nessa perspectiva, me ancoro em Freire (1993) ao considerar a investigação científica como uma forma de pronúncia no mundo e a tomo também como espaço de denúncia. No entanto, sei que esta pronúncia não surte efeitos transformadores se for um exercício individual, não coletivo e não dialógico. O processo de individualização é um processo burguês com ancoragens na concepção hegemônica neoliberal, que pressupõe a conquista pessoal em detrimento das aspirações coletivas e solidárias. A pronúncia sempre deve ser coletiva e, assim, sinalizo a forma como procurei, ao longo da pesquisa, perceber e tratar todos aqueles que me ajudaram na construção desta investigação: parceiros e parceiras na caminhada investigativa, sujeitos históricos que junto comigo assumiram a tarefa da pesquisa participante como pronúncia no mundo.

A opção que faço pela pronúncia coletiva, se sustenta na concepção freireana de que a existência humana não pode ser muda, silenciosa. Nesta concepção, os oprimidos devem lutar por sua libertação, pronunciar o mundo, modificá-lo, dizer sua palavra. Assim, em Freire (1993), o mundo pronunciado se volta problematizado, pois não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, na ação/reflexão. “A ação dialógica é descoberta, rigorosa, crítica, criativa da razão de ser das coisas, é a recusa do autoritarismo, da educação domesticadora, como transmissão de conteúdos” (Freire, 1993, p. 167).

Para desenvolver a pesquisa participante foi necessário lançar mão de um conjunto plural de procedimentos capazes de responder aos questionamentos e objetivos propostos, tais como, análise de documentos, observação participante, diálogos preliminares, conversas com participantes da comunidade escolar e com pais. A estratégia assumida na relação com os jovens foi inspirada nas experiências práticas de Paulo Freire, denominadas de círculos de cultura, adquiridas ao trabalhar no Serviço Social da Indústria - SESI, no departamento de Educação e Cultura (Freire, 1993, p.9), no Movimento de Cultura Popular - MCP e, posteriormente, no Serviço de Extensão Cultural - SEC da Universidade do Recife (Freire, 1993).

Essas experiências práticas eram acompanhadas pelas leituras constantes que Freire (1993) fazia sobre as publicações do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, que tematizavam sobre a cultura nacional brasileira e o processo de desenvolvimento econômico. Essas leituras serviram de base teórica/prática para o aprofundamento dos seus estudos culturais nacionais. Por isso que a cultura sempre foi uma temática central em Paulo Freire.

É neste contexto, que se compreende o que Freire (1993) denomina de Círculo de Cultura, espaço propício em que se encontram as condições favoráveis para que um grupo, em profundo processo de comunhão em torno do mútuo aprendizado, produza conhecimento, a partir dos elementos da sua cultura. Este ato educativo, profundamente significativo para os participantes, sinaliza possibilidades de resistência às imposições da cultura dominante, a qual Freire denomina de “invasão cultural” (Freire, 1987, p. 49). Nesta perspectiva, para este autor, toda e qualquer prática educativa, que se diga libertadora e comprometida com os reais problemas do povo, considera a perspectiva permanente de “síntese cultural”.

Os círculos de culturas, no âmbito da construção da tese, constituíram-se como espaço de pronúncia coletiva e, com isso, se produziu experiências extremamente significativas, tanto para os jovens, como para mim. As experiências produzidas nestes círculos permitiram aos sujeitos terem voz e vez no processo de discussão das questões problematizadas, propiciando que os participantes se tornassem protagonistas do processo da pesquisa, em conjunto com a pesquisadora.

E por fim, adotei a Sistematização de experiências - SE como categoria analítica dos resultados obtidos no campo empírico. A SE, na visão Oscar Jara (2006), é fundamentalmente, uma metodologia formativa e permite recolher e repensar as práticas cotidianas. Constitui-se como um desenho metodológico que sistematiza conceitos e práticas e oportuniza afirmações e críticas no percurso do processo.

A sistematização de experiências me permitiu uma melhor compreensão do processo vivido. Esta compreensão não se deu de forma solitária, uma vez que o processo de sistematização sempre é coletivo. A cada momento final das vivências dos círculos de cultura duas perguntas eram colocadas para o grupo: quais experiências queremos sistematizar? O que aprendemos e o que ensinamos nestas oficinas que precisa ser registrado e resgatado? Na medida em que os jovens iam

reagindo a estas perguntas ou por palavras, ou encenação teatral, ou registros em cartazes, tudo era anotado no meu diário de bordo (caderno de anotações). Com a sistematização dessas experiências conseguimos registrar os principais ensinamentos produzidos nos círculos de cultura.

Por meio de registros escritos, tornou-se possível, além da reflexão sobre as experiências acumuladas, a aproximação entre realidade e sua complexidade.

A fala dos jovens, que são considerados pela pesquisa como participantes da investigação, foi fundamental para a compreensão da forma como estes protagonizam ações que subvertem a lógica antidemocrática do Enem.

1.3 Revisão da Literatura

No processo de investigação, também foi feita a revisão das principais obras produzidas sobre este tema. Essa etapa ocorreu, sobretudo entre os meses de junho a outubro de 2010 e uma nova busca foi retomada nos meses de maio a julho de 2012, com vistas a identificar a evolução do debate sobre o referido tema. Essa etapa constituiu-se na busca nas seguintes bases de dados: Scielo, Domínio Público, Periódicos Capes.

O mapeamento das pesquisas que se aproximam do tema da tese foi realizado sob dois aspectos, um teórico em que trabalhei a partir de três temas fundamentais: exclusão/inclusão, juventude e políticas públicas educacionais e o outro metodológico em que vasculhei as produções relacionadas à estratégia metodológica círculos de cultura e as pesquisas que tematizam sobre Sistematização de Experiências - SE.

Compreende-se a importância de uma revisão literária que abranja este amplo e profundo assunto que circunscreve na interface entre os grandes temas educação, política e juventude, sob o viés da exclusão/inclusão.

No banco de dados, do Portal Periódico da Capes, há mil e setecentos e sessenta e duas publicações sobre políticas públicas para a educação, com a temática educação e juventude, quatrocentos e cinquenta e oito artigos, sessenta e seis, destes, relacionados ao jovem urbano e cento e sessenta e dois ao jovem rural. O assunto juventude e vulnerabilidade social soma setenta trabalhos publicados; vinte e sete artigos discutem as políticas educacionais para a juventude; sobre o ENEM há trezentos e quinze publicações; outros temas como juventude e trabalho

contabilizam seiscentos e treze artigos e, educação, juventude e religião, cento e seis publicações.

Pablo Gentili (2009) em seu texto “O direito à educação e as dinâmicas da exclusão na América Latina”, contribuiu com o conceito de inclusão excludente, quando aponta uma série de combinações de fatores que estruturam o processo de escolarização, mediado por mecanismos de exclusão educacional que se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto atual.

O autor pretende chamar a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, alertando para o fato de que, a partir desta multidimensionalidade, é necessária a construção de processos sociais efetivos de inclusão.

No banco de dados do Scielo encontram-se vinte e um artigos sobre educação e juventude. Nestes, as discussões abordadas envolvem políticas públicas para a juventude, educação para o trabalho, desistência e permanência na escola, oportunidades de escolarização, violência, garantia ao direito à educação, experiências de Educação Não-Formal, trabalho educacional religioso e separação de gênero, sexualidade adolescente, prevenção contra HIV/AIDS e do uso de drogas, juventude rural e urbana,

Ainda no Scielo, encontram-se quatro publicações sobre políticas públicas para jovens. Entre estas, se discute a violência sofrida por adolescentes e jovens de grupos urbanos no Brasil, que estão expostos à vulnerabilidade social, à necessidade de políticas públicas que atendam jovens do Ensino Médio, na relação “trabalho, educação e família”, concepções de juventude legitimadas, que se expressam em políticas públicas para os jovens no Brasil. A educação e o ingresso ao mercado de trabalho deslocam-se do campo da política pública para o campo da assistência e das estratégias de combate à pobreza.

O Livro *juventudes e Políticas sociais no Brasil*, organizado por Jorge Abraão de Castro, Luceni Maria C de Aquino e Carla coelho de Andrade, editado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA em 2009, apresenta o esforço de vários autores em acompanhar processos sociais em curso, no que se refere à juventude. Os textos presentes neste livro fornecem uma leitura do contexto juvenil, atual, apresentando uma leitura da inserção de diversos temas relacionados à juventude, na agenda das políticas públicas de corte social. Várias referências teóricas, relacionados à temática da juventude, apresentaram suas considerações

neste livro, como Regina Novaes, Ana Amélia Camarano, Solange Kanso, Paulo Roberto Corbucci e outros.

No scielo encontram-se dez publicações relacionadas à vulnerabilidade social de jovens. Essa abordagem discute a adolescência e a infância a partir de temas bastante sensíveis, como exploração sexual, pobreza, direitos humanos, saúde, gravidez na adolescência, a transição da juventude à idade adulta, violência dos mais diversos tipos, políticas públicas, educação e família.

Publicações referentes ao ENEM, encontradas no Scielo, contabilizam: dez artigos que abordam questões sobre políticas de melhoramento do currículo, avaliação, cultura da performatividade, queda no desempenho escolar (relacionada ao um contexto que envolve a estrutura familiar, a infra-estrutura das escolas e o perfil do professor), instituições de ensino públicas, políticas educacionais, *rankings* na educação, capacitação de professores, cursinhos pré-vestibular comunitários, perda do caráter inicial do ENEM como regulador da qualidade do ensino (pois as escolas elaboraram estratégias de treinamento para a realização do exame), competência escolar, competências escritoras nas redações do ENEM e adoção do ENEM, pelas Instituições Federais de Ensino Superior, na seleção de seus candidatos.

As autoras Lopes e Lopez (2010), no artigo “*A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM*”, discutem sobre os *rankings* de escolas e alunos, e coloca em relevo o debate sobre a performatividade nas políticas de currículo. De acordo com as autoras, o ENEM está inserido dentro desta cultura de performatividade, processo de legitimação do conhecimento na pós-modernidade, nas políticas de currículo

Santos (2011), em “*Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular,*” investiga a regulação e manutenção dos currículos das escolas básicas, fomentados pela aplicação do ENEM, a fim de conferir qualidade na educação brasileira. No entanto, o autor verifica que estratégias de treinamento foram desenvolvidas para que os estudantes realizem o exame nacional de forma satisfatória, sem que ocorram as devidas transformações nos currículos para o melhoramento da qualidade de ensino.

A revisão da literatura, a respeito das estratégias círculos de cultura, contabilizou treze publicações no banco de dados do Portal Periódicos da Capes.

No banco de dados Scielo encontram-se doze publicações que utilizam o método círculo de cultura. Destes artigos encontram-se estudos direcionados à educação sexual para adolescentes do gênero masculino na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, estudos de estratégias de gestão com base na Educação Permanente em Saúde - EPS, políticas públicas no setor da saúde, políticas de saúde e experiências no Sistema Único de Saúde - SUS.

O artigo de Juliano Peroza (2012), intitulado “Reflexões Sobre Cultura e Diversidade Cultural em Paulo Freire: um Humanismo Crítico para a Transculturalidade em Educação”, também contribui muito para a compreensão do conceito círculo de cultura, uma vez que o autor reflete sobre o conceito de cultura e diversidade cultural a partir do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. Peroza (2012) lança luz sobre as reflexões que Paulo Freire fez a respeito da diversidade cultural, após a sua experiência no exílio, evidenciando que este fato o estimulou a se interessar pela temática da cultura e o fez incorporá-la no bojo do seu pensamento educacional, revelando uma característica hermenêutica de seus próprios itinerários, diante das outras culturas.

Sendo assim, para se trabalhar com a estratégia dos círculos de cultura foi necessário fazer uma incursão, em algumas categorias fundamentais do pensamento freiriano, como diálogo, participação, respeito ao/à outro/à, trabalho em grupo. Estas categorias estruturam os chamados círculos de cultura.

A discussão sobre esta proposta metodológica encontrou ancoragem no capítulo 4 do livro: Educação como prática da liberdade, de Paulo Freire (1993), intitulado “Educação e Conscientização”. Neste livro, Freire fala do lançamento do Círculo de Cultura. Ele também apresenta, no apêndice deste mesmo livro, as situações existenciais que possibilitam a apreensão do conceito de cultura, acompanhadas de alguns comentários.

A discussão sobre conscientização é eixo fundamental para o presente trabalho. Busco em Freire (2004), principalmente em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, o aprofundamento teórico necessário sobre este tema, uma vez que este autor defende que a conscientização é o primeiro passo para a mudança social.

Freire (2004) destaca que o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, que o processo de conscientização tem o poder de levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.

O autor aprofunda o debate sobre este tema, ao estabelecer a diferença entre consciência crítica e ingênua, sinalizando que a consciência crítica se coloca no processo como condição primordial para a transformação social, enquanto a ingênua é própria das sociedades divididas em classes fortemente capitalistas, que excluem as camadas populares do processo de democratização.

Quanto a revisão da literatura, a respeito da metodologia sistematização de experiência, encontrei três publicações no banco de dados Scielo Colômbia. Dentre estes, o enfoque se dá num processo de sistematização numa experiência de intervenção nas relações familiares, orientadas a partir do aspecto educativo-cultural, com grupo de adolescentes universitários; sistematização da experiência docente, tendo como fio condutor a memória; e política de criação de redes para o fortalecimento do setor industrial de alimentos.

Oscar Jara Holiday (2006), principal referência neste campo metodológico, na sua obra *“Para sistematizar experiência”* (2006), elege a sistematização de experiência como metodologia adequada para estudos sobre Educação Popular junto aos Movimentos Sociais, pois desencadeia processos formativos, além de qualificar o desenvolvimento da própria experiência. Oscar Jara discute que a grande contribuição da sistematização de experiências é que ela permite incentivar um diálogo entre saberes: uma articulação criadora entre o saber cotidiano e os conhecimentos teóricos, que se alimentam mutuamente. Este livro foi fundamental para eu apreender os fundamentos dessa proposta.

Já em campo fiz uma análise dos documentos que orientam a vida da escola selecionada pela pesquisa. Essa etapa foi realizada nos meses de março a julho de 2011, no que se refere à análise dos documentos da escola; outras consultas, aos documentos referentes à política do ENEM (documentos orientadores e outros documentos como PPP e regimentos da escola) foram realizadas, predominantemente, nos meses de abril a julho de 2012 e continuaram ao longo do mesmo ano. Essa etapa foi muito importante, pois os dados obtidos pela análise dos documentos serviram para contextualizar, aprofundar e completar as informações coletadas nas observações, nos diálogos com a comunidade escolar e nos círculos de cultura constituindo-se, portanto, em um instrumento essencial para a triangulação dos dados.

A tese está organizada em cinco capítulos.

Após esta introdução, em que apresentei o problema e o objeto da pesquisa, uma descrição inicial do campo empírico, os eixos epistemológicos Bourdieu e Paulo Freire e os principais aspectos do caminho metodológico escolhido, constituo o segundo capítulo com as considerações teóricas e históricas, as quais servem de ancoragem para o percurso investigativo.

Começo este capítulo descrevendo um panorama das discussões atuais sobre o objeto da pesquisa e apresento um pouco do cenário social, o qual a pesquisa se assenta. Apresentei também o panorama das discussões sobre juventude, a partir da discussão proposta pelos autores que tematizam sobre juventude como categoria de forma múltipla e plural, como: Carrano (2000), Sposito (2005), Dayrell (2003), Abad (2003) e outros.

A pesquisa concebe a categoria juventude partindo do princípio de que não existe uma única forma de ser jovem. A tese analisa esta categoria tendo como referência os diferentes campos sociais nos quais os jovens se situam e circulam, pois de acordo com Sposito (2005), as situações vivenciadas pelos jovens são diversas, o que impossibilita homogeneizá-los e tratá-los como realidade única.

Neste capítulo abordo, também, as perspectivas conceituais de elementos que compõem o campo das políticas públicas no Brasil, assim como ressalto a trajetória das políticas educacionais e o atual cenário do campo educacional brasileiro. A perspectiva traçada para o levantamento histórico e conceitual das políticas se sustenta no debate proposto pelos autores que trabalham com este tema sob viés crítico, como é o caso de Almeida (2002), Barroso (2005), Janela Afonso (2001), Bianchetti (2001), Bonamino (2012), Carvalho (2009), Oliveira (2009), Soares (1996), Antonio Teodoro (2003) e outros igualmente importantes. Estes autores propõem-se a um trabalho teórico voltado a desvelar a face perversa das políticas públicas desenhadas pelo estado neoliberal.

A questão da educação continua sendo um dos temas centrais da sociedade, pois compreendendo a sociedade brasileira, definida em um espaço social dividido em classes, a educação não se manifesta como um fim em si mesmo, e, sim, como uma ferramenta de manutenção ou de transformação de uma determinada ordem social.

Assim, neste cenário social, localizo o ENEM como uma das políticas decorrentes dos acordos internacionais, que objetivam sustentar a lógica

hegemônica que preside as relações políticas, econômicas e educacionais no cenário brasileiro.

No terceiro capítulo apresento as experiências produzidas nos círculos de cultura. Evidencio o paradigma orientador da metodologia que é a pesquisa participante e a estratégia que desenvolvo no campo: os círculos de cultura. Ressalto as diversas experiências produzidas nas oficinas.

Abordo, também, a opção analítica das produções realizadas nos círculos de cultura, que é a Sistematização de Experiências (SE).

No quarto capítulo evidencio o retorno ao campo empírico. Este movimento foi feito em duas vias: a primeira no contato com a escola, campo fazendo um encontro com a equipe diretiva, com a finalidade de rememorar as experiências vivenciadas em 2011, ocasião da realização dos círculos de cultura. A segunda via foi em busca de reencontrar os jovens que participaram das experiências, objetivando retomar com eles alguns aspectos que foram significantes nos círculos. Relato a forma como os contatei, as visitas nas casas, o que eles falaram sobre alguns temas debatidos pelo grupo, na ocasião dos círculos. Busco, também, conhecer os diferentes itinerários que cada um tomou, definidos de acordo com as condições objetivas de cada um.

Encerro a tese perspectivando outros mundos possíveis, a partir de novas leituras produzidas nos círculos de cultura tendo a participação ativa dos jovens. Reconheço ainda, na experiência dessa tese, uma oportunidade de revisão da minha trajetória de vida nos aspectos pessoal e profissional.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E HISTÓRICAS

2.1 Panorama das discussões atuais

Pode-se dizer que o ENEM, a partir de 2009, quando se tornou um elemento importante na conquista de vagas nas universidades públicas, movimentou os grupos sociais privilegiados, historicamente, para elaborar estratégias de manutenção do seu acesso nas universidades.

Diante disso, a mídia, no ano de 2010, veiculou várias reportagens que faziam alusão à posição que as escolas ocuparam na escala dos rankings. Dessa forma, ficaram visíveis os movimentos de escolas particulares e públicas federais se colocando de forma muito privilegiadas no ranking do ENEM. Inúmeras notícias evidenciam as diversas estratégias que estas escolas elaboraram perseguindo o objetivo de se manterem nos primeiros lugares como: cursos preparatórios, reestruturação curricular, redefinição do perfil docente, seletividade na captação do público atendido e tantas outras iniciativas.

Nesse contexto, a declaração do diretor de um Colégio em Santa Maria sobre o sucesso da sua escola, no ranking do ENEM 2009, foi bem significativa: “*Nós já selecionamos antes!*”.

Com essa declaração, na minha avaliação, o diretor quis dizer simplesmente que o ingresso na sua escola, sendo esta militar, como é do conhecimento de todos, acontece por meio de seleção. Ou seja, nos colégios militares só entram candidatos que conseguem transpor a barreira de um concurso, apresentando condições culturais e intelectuais que garantem suas vagas nestes espaços.

Os resultados do ENEM 2009, em nível nacional, tal como aconteceu no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2009, apontam para o abismo que separa o desempenho das escolas privadas e das escolas públicas, excetuando-se, como sempre, as instituições federais, consideradas, há muito, "ilhas de excelência" no universo das escolas públicas nacionais.

Do ponto de vista regional também existe uma significativa disparidade nos resultados da prova. Os resultados do ENEM 2009 divulgados apontam que, das 20 melhores escolas de Ensino Médio do País, 12 estão na Região Sudeste, 04 na Região Centro-Oeste e 04 na Região Nordeste. Dessas, segundo o artigo, apenas duas são públicas: o Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Viçosa e o

Instituto de Aplicação Fernando R. da Silveira, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Os rankings divulgados evidenciam que as escolas públicas, cujos resultados se aproximam aos das escolas privadas, são militares ou técnicas. Ou seja, as escolas particulares ou públicas, que têm condições de escolher com qual público querem trabalhar, têm se mantido, ao longo desses anos, desde que o ENEM foi reformulado em 2009, nas melhores posições dos ranqueamentos. A tabela a seguir apresenta a fórmula desse sucesso.

Tabela 1 - Demonstrativo com as principais razões do sucesso das melhores escolas participantes do ENEM, em nível nacional, estadual e, em especial, a cidade de Santa Maria.

Instituição	Média	Rede	Ranking	Principais razões
Ano de referência: 2009				
Vértice Colégio Unidade II	749,7	Privada	1°	Corpo docente dedicado, com baixa rotatividade. Aulas extracurriculares e o 3° ano têm período integral.
Colégio Integrado Objetivo	747,81	Privada	2°	Criado para atender alunos com boas notas (em olimpíadas ou simulados) e com vontade de aprender. Os alunos com as melhores notas são premiados com notebooks e iPhones.
Colégio Sinodal – São Leopoldo	710,95	Privada	32°	Horário de aula: manhã e quase todas as tardes. Provas são realizadas duas vezes por semana. Os alunos respondem a simulados toda sexta-feira. Quem se destaca é elevado ao posto de monitor e ganha descontos.
Colégio Politécnico da UFSM	697,16	Federal	61°	Atribui-se o bom desempenho dos alunos à proposta pedagógica do colégio. O perfil dos alunos faz a diferença.
Colégio Riachuelo	672,14	Privada	276°	Não informada.
Ano de Referência: 2010				
Colégio de São Bento	761,7	Privada	1°	O colégio é apenas para meninos. Para cada matéria do currículo pedagógico existe um coordenador que atualiza a grade constantemente, para que o conteúdo jamais fique obsoleto.
Instituto Dom Barreto	754,13	Privada	2°	Apresenta como diferencial o incentivo à leitura, carga horária de estudo de mais de sete horas, além de um currículo mais abrangente com disciplinas de xadrez, latim, filosofia e sociologia.
Colégio Militar de Porto Alegre	693,69	Pública	82°	Mais de 60% de seus docentes são mestres ou doutores. Carga horária anual é superior à mínima estabelecida pelo MEC. Perfil de alunos. O fato de selecionar os estudantes anteriormente ao início das aulas determina o processo, pois os alunos chegam mais preparados.
Colégio Politécnico da UFSM	693,43	Pública	84°	O grande diferencial está nos alunos que se mostram comprometidos.
Colégio Riachuelo	670,8	Privada	Não informada	Não informada.

Fonte: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/consulte-o-ranking-de-escolas-do-enem-2009/n1237722683898.html> e <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/consulte-o-ranking-de-escolas-do-enem-2009/n1237722683898.html>

O discurso da política do ENEM, o apresenta como possibilidade democrática para os alunos que não tiveram e não têm condições de passar na tradicional prova do vestibular, além de cumprir com a qualificação curricular do ensino médio.

No entanto, pelos resultados refletidos nos rankings, e pelo seu aspecto público disponível a todos os alunos, sem diferenciação de condições e oportunidades sociais, esta política tem se figurado mais como uma política continuísta dos processos históricos de exclusão, no que se refere ao acesso ao ensino superior público.

Ela difere das políticas afirmativas, que têm contribuído significativamente para a mudança de cenário nas instituições, em relação ao perfil dos alunos. Estas ações se transformam, no contexto brasileiro, como poderoso instrumento de inclusão social. De acordo com Piovesan (2005), elas são traduzidas em ações especiais e temporárias que, tem por principal enfoque, remediar um passado discriminatório. “Dessa forma, ajudam a acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos” (Piovesan, 2005, p. 40).

É importante ressaltar que, embora se observe um traço de continuísmo no campo educacional brasileiro, não se pode desconsiderar que, em função dessas políticas de ações afirmativas, atualmente, têm se registrado mudanças significativas no cenário universitário. A política de cotas é a principal responsável por estas mudanças, assim como o Programa Universidade para Todos - Prouni tem se transformado em uma importante ferramenta de financiamento, em formato público/privado que possibilita o ingresso no ensino superior privado. Essas duas ações têm aberto possibilidades a milhares egressos da escola pública que, por impeditivos históricos relacionados à desigualdade social, ficavam fora dos bancos universitários no Brasil.

Piovesan (2005) considera que essas ações afirmativas se expressam como políticas compensatórias, que servem para remediar as condições resultantes de um passado discriminatório. Sendo assim, elas têm por finalidade contribuir, de forma significativa, para o processo democrático, que se efetiva na medida em que assegura a diversidade e a pluralidade social. Portanto, tais ações afirmativas propõem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, “com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade” (Piovesan 2005; p. 41).

Os dados do Censo da Educação Superior, de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em relação à graduação presencial das instituições públicas de ensino superior, apontam para estas mudanças. A pesquisa revela que do universo de ingressantes por processo seletivo, 36,2 mil ocorreram por conta de reserva de vagas. Entre os tipos de programas de reserva de vagas coletados (étnico, procedente de ensino público, social/renda familiar, pessoa com deficiência e outros), o destaque ficou para o que se destina aos alunos *procedentes do ensino público* (69%), seguido do relacionado com identidade *étnica*, com 25% (Brasil. INEP, 2010).

As cotas fazem parte do portfólio das políticas afirmativas voltadas para a diminuição de diferenças socioeconômicas e estão pautadas na ideia de que, para garantir a igualdade de direitos, é necessária a ação do Estado. As cotas se justificam, uma vez que, oferecem condições especiais àqueles que, por razões de ordem social, econômica, cultural ou política, estão, originalmente, em situação desfavorável de competição com outros membros da sociedade.

Obviamente que as cotas encontram muita resistência por parte daqueles que defendem um modelo de justiça social liberal clássico, os representantes do modelo hegemônico, que consideram apenas as capacidades individuais.

Existem vários estudos já produzidos que fazem um apanhado avaliativo das cotas e, com isso, apontam a grande importância desta política para o cenário social brasileiro. Autores como André Augusto Brandão, que em seu livro “Cotas raciais no Brasil: A primeira avaliação” faz um relato detalhado de várias universidades do país que implantaram as cotas. Também os professores Jairo Queiroz Pacheco e Maria Nilza da Silva, que organizaram o livro “O negro na universidade”, contendo vários artigos densos tratando das cotas no olhar de diversas perspectivas temáticas, são exemplos da grande fertilidade do tema na atualidade.

Muito embora desde a implantação das cotas, até os dias atuais, verifica-se uma manutenção dos discursos daqueles que se manifestam, de modo receoso, em relação às cotas e que se encontram pautados no argumento de que o sistema implica uma queda do nível acadêmico dos cursos. A experiência tem comprovado que o nível social e intelectual dos estudantes cotistas não afetou o *status* do curso, tranquilizou aqueles que, inicialmente, se mostravam preocupados com uma possível queda do nível cultural e intelectual dos estudantes.

A política do Enem não figura como política afirmativa. Ela se constitui como política de avaliação e não se restringe a um determinado grupo social. Como se constitui como política democrática, a intenção do governo é que todos participem, sejam ricos ou pobres.

Portanto, no total de alunos que participam da prova, se tem a previsão da participação de pessoas das classes média e alta e a predominância é grande em alguns cursos – em geral, nos de bacharelado, formadores de profissionais liberais – como arquitetura, odontologia, medicina, engenharia e direito. As vagas desses cursos com grande valor social, ainda estão cativas a um determinado grupo social. Isto fica claro nos rankeamentos publicados anualmente, revelando as melhores escolas no ENEM.

O perfil dos alunos privilegiados nestes rankings é o mesmo identificado nos que ocupavam e ocupam as vagas com maior valor social por meio do vestibular. Assim, os dados revelados, por meio dos rankeamentos, demonstram que ao longo desses anos os mesmos alunos freqüentadores das melhores escolas, caracterizadas como de elite que historicamente assumiam as melhores posições nas universidades públicas por meio do vestibular, são os mesmos que, hoje, assumem as primeiras posições nos diversos rankeamentos.

Dessa forma, a política do ENEM também carrega em si as suas contradições e revela questões importantíssimas para o debate sobre a desigualdade social legitimadas e reforçadas pelas políticas educacionais no Brasil. Então, debruçada nessas questões, que desenvolvi o processo de doutoramento, não por mera questão acadêmica, ou por opção epistemológica, mas devido a minha atitude ética e política e por questões sociais. Uma das incoerências, que já aparece fortemente na realidade empírica, relaciona-se ao que foi demonstrado no quadro anterior.

O debate sobre o ENEM constata uma notável desigualdade entre as escolas públicas e privadas nos resultados das provas. Além disso, os resultados apresentados em ocasião da finalização do Ensino Médio, também confirmam que, de fato, estamos diante de um sistema de ensino dual. Vejamos a tabela:

Tabela 2 – Classificação Brasil – Geral

Escola	Rede	Cidade	Nota
Objetivo Colégios Integrados	Privada	São Paulo – SP	737.15
Colégio Elite Vale do Aço	Privada	Ipatinga – MG	718.88
Colégio Bernoulli – Unidade Lourdes	Privada	Belo Horizonte – MG	718.18
Vértice Colégio Unid. II	Privada	São Paulo – SP	715.00
Colégio Ari de Sá Cavalcante	Privada	Fortaleza – CE	710.55

Inst. Dom Barreto	Privada	Terezina – PI	707,07
Integrado de Mogi das Cruzes Objetivo Colégio	Privada	Mogi das Cruzes – SP	706,12
Col de aplicação da UFV – COLUNI	Federal	Viçosa – MG	704,29
Colégio Santo Antônio	Privada	Belo Horizonte – MG	702,17
Colégio de São Bento	Privada	Rio de Janeiro – RJ	702,17

Fonte: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/enem/2012-11-22/enem-por-escola-2011-ranking.html>

Tabela 3 – Classificação Rio Grande do Sul

Escola	Rede	Município	Nota
Colégio Militar de Porto Alegre	Federal	Porto Alegre – RS	660,56
Colégio Leonardo da Vinci – ALFA	Particular	Porto Alegre – RS	647,65
Colégio Politécnico da UFSM	Federal	Santa Maria – RS	645,61
Colégio Martin Luther	Privada	Estrela – RS	642,01
Escola Ensino Médio Mário Quintana	Privada	Pelotas – RS	638,58
Centro de Ensino Médio Farroupilha	Privada	Porto Alegre – RS	637,74
Colégio Evangélico Alberto Torres	Privada	Lajeado – RS	635,31
Colégio Riachuelo	Privada	Santa Maria – RS	634,27
Cent. Estud. Ens. Médio Tiradentes	Estadual	Porto Alegre – RS	632,90
Colégio Israelita Brasileiro	Privada	Porto Alegre – RS	631,70

Fonte: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/11/das-10-melhores-escolas-do-rs-no-enem-2011- apenas-tres-sao-publicas.html>

Tabela 4- Classificação Santa Maria – 2011

Escola	Rede	Nota
Colégio Politécnico da UFSM	Federal	645,61
Colégio Riachuelo	Privada	634,27
Colégio Militar de Santa Maria	Federal	620,12
Colégio Tiradentes de Santa Maria	Federal	612,96
Colégio Marista de Santa Maria	Privada	609,24
Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	Federal	601,05
Colégio Coração de Maria	Privada	592,23
Colégio Nossa Senhora de Fátima	Privada	586,53
Colégio Marco Pólo	Privada	585,75
Colégio G10	Privada	581,62

Fonte: <http://www.clicrbs.com.br/pdf/14277491.pdf>

Assim, há escolas que acolhem, predominantemente, aos filhos das elites, que são as privadas e as de referência pública, como a militar e as técnicas, e há escolas que atendem aos filhos dos trabalhadores ou desempregados do país, que são as escolas públicas.

Os rankings de 2012, do ponto de vista nacional, regional e municipal, novamente evidenciam a posição privilegiada das escolas privadas e públicas federais, cujo acesso se dá por meio de prova de seleção. Vejamos,

2.2 Perfil do público como definidor do sucesso nos rankings do ENEM

Ao considerar a discussão proposta por Bourdieu (1989), sobre a posse de capitais dos atores sociais, como fator determinante para a distinção no espaço social onde vivem, verifico que o motivo fundamental para algumas escolas bem posicionadas no ranking do ENEM está estreitamente relacionado com o perfil de

público atendido por essas escolas. Portanto, é possível que as escolas melhor classificadas no ENEM são frequentadas pelos alunos com melhor condição social, que os alunos matriculados em escolas públicas.

As escolas particulares selecionam os melhores alunos, especialmente por meio de critérios socioeconômicos. Ou seja, os alunos que conseguem pagar o valor de suas mensalidades são aqueles que também têm mais acesso aos bens socioculturais e um histórico educacional privilegiado, que os habilita a passar em provas de seleção. Isso também ocorre com os alunos classificados nas escolas públicas federais, pois para passarem na concorrida seleção precisam apresentar diferenciais socioculturais e formação educacional privilegiada.

O quadro abaixo elenca algumas escolas com os melhores resultados no ENEM e sua forma de ingresso:

Tabela 5 – Formas de ingresso das escolas bem posicionadas no ENEM, em nível nacional, estadual e municipal.

Nome da instituição	CrITÉrios de Seleção de Ingresso
Ano de referência: 2009	
Vértice Colégio Unidade II	Seleção por meio da procedência. Mensalidade: R\$ 2.756,00
Colégio Integrado Objetivo	Seleção por meio de entrevista. Mensalidade: R\$ 1.600,00.
Colégio Sinodal – São Leopoldo	Seleção por meio de entrevista. Mensalidade: R\$ 755,00 (Ensino Médio).
Colégio Politécnico da UFSM	Provas, no formato de concurso público (mediante pagamento de taxa de inscrição). Mensalidade: gratuita.
Colégio Riachuelo	Mensalidade: não informada.
Ano de referência: 2010	
Colégio de São Bento	Apenas para meninos. O processo de avaliação são provas de Português e Matemática para ingresso do 2º ao 9º ano; Português, Ciências, História, 1ª série do EM; para o 1º ano, o aluno participa de uma avaliação apreciativa, através da participação em atividades que possibilitem a observação do seu desenvolvimento emocional, cognitivo, social e motor. Mensalidade: varia entre R\$ 1.769,39 a R\$1.996,45.
Instituto Dom Barreto	Vestibulinho com 30 alunos por vaga e entrevistas. Ingresso anual. Mensalidade: varia de R\$1.900,00 a R\$2.100,00.
Colégio Militar de Porto Alegre	Através de concurso público, com admissão apenas no 6º Ano (antiga 5ª Série) do Ensino Fundamental e no 1º Ano do Ensino Médio. Mensalidade: gratuita.
Colégio Politécnico da UFSM	Realização de provas, no formato de concurso público (mediante pagamento da taxa de inscrição). Mensalidade: gratuita.
Colégio Riachuelo	Mensalidade: não informada.

Fonte: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2010/07/os-segredos-das-escolas-gauchas-com-melhor-desempenho-no-enem-2009-2975958.html> e <http://www.enemdicar.com/dicas/10-melhores-escolas-do-enem-e-suas>

Mensalidades.html?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+EnemDicas+%28ENEM+DICAS%29

O critério econômico é a principal ferramenta de diferenciação do público atendido por estas escolas relacionadas na tabela acima. Essas escolas possuem mensalidades que chegam perto de R\$ 2,000,00 por mês. Quantas famílias, no Brasil, têm condições de pagar uma mensalidade R\$ 2.000,00? Não é considerada, ainda, a manutenção (gasto com livros, uniforme, lanche, passeios e outros) desse aluno no colégio.

Se for realizada uma comparação entre os quadros, em que apresenta a fórmula do sucesso das escolas em destaque no ENEM (tabela 5) e o outro, que elenca os critérios de seleção das escolas (tabela 1), em ambos estão presentes as características do perfil do grupo atendido.

2.3 Compreendo o cenário social atual

Diante deste cenário apresentado pelas tabelas 1,2,3,4 e 5, a discussão do ENEM se assenta em um cenário social complexo e em constante transformação. Vive-se, atualmente, em um tempo de profundas mudanças em todos os níveis social, econômico, político e cultural. Essas transformações também atingem o campo educacional, alterando o processo educativo que se constitui em uma instituição social. A rapidez de informações e o avanço de novas tecnologias modificaram o modo de pensar e de viver das pessoas. Henz e Rossato (2007) dizem que essas recentes e contínuas mudanças, que compreendem as últimas décadas do século XX e início do século XXI, de fato, alcançaram todos os setores da sociedade brasileira, não só pela rapidez com que ocorreram, mas, sobretudo, pela profundidade com que ocorreram, de tal forma, que nada mais permanece.

Dentre as tantas transformações sociológicas que aconteceram no século XX, Henz e Rossato (2007) apontam as cinco que eles consideram fundamentais: 1ª – Um intenso processo de urbanização decorrente das mudanças econômicas; 2ª – a mudança no mundo do trabalho, uma vez que finaliza-se o século XX com a reconfiguração da força do trabalho, em nível mundial, em função da reestruturação produtiva e dos avanços das novas tecnologias; 3ª – a mudança no papel social da mulher; 4ª – a mudança no papel da juventude em função do prolongamento da vida; 5ª – O papel da universidade. Na visão dos autores, essa transformação é a mais

silenciosa, mas talvez a mais profunda das mudanças. De acordo com os autores, *“a universidade antes reservada a uma elite e inacessível à imensa maioria dos jovens, tornou-se uma aspiração e um direito universal, apesar das desigualdades de acesso em nível mundial”* (2007, p. 200-201).

Nesse sentido, a discussão proposta pelos autores se aproxima com a de Bauman (2001), quando descreve a sociedade atual na perspectiva da liquidez. Segundo este autor, o presente momento da vida moderna pode ser relacionado com a natureza dos líquidos, elementos instáveis e voláteis, que possuem a capacidade de ocupar qualquer espaço pela sua fluidez inerente. Portanto, Bauman caracteriza a atual fase da vida moderna de forma flexível, veloz e fluida, uma vez que para o referido autor, os indivíduos caminham cada vez mais “soltos” entre uma profusão de grupos de referência e pequenas identidades, processo que se traduz em uma “modernidade líquida” (Bauman, 2001).

Bauman (2001), também discute que o indivíduo, na perspectiva da modernidade líquida, se torna único, o que leva a uma mudança nas relações, uma vez que esta condição do indivíduo promove desprendimento, no sentido afetivo e de posse eterna dos bens de consumo. Este desprendimento se fundamenta na noção de que os bens são altamente perecíveis e, decorrente a isto, devem ser rapidamente rotacionados.

O consumo, na visão de Bauman (2008), ganha centralidade nesta sociedade líquida, pois é por meio do consumo que se opera a objetivação e instrumentalização das relações sociais. Portanto, na sociedade do consumo, o sentimento de felicidade está, intimamente, ligado ao consumo. Este “é um investimento em tudo que serve para o ‘valor social’ e a auto-estima do indivíduo”. (Bauman, 2008, p. 76).

Somado a esse consumismo, tem-se também o problema da equidade social. O Brasil é reconhecido ainda pela sua grande desigualdade.

O IPEA, em 2012, definiu o período 2001-2011 como a Década Inclusiva do desenvolvimento brasileiro, em função do grande crescimento expressivo dos rendimentos das famílias mais pobres da população. Estes dados foram obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad de 2011. O governo, de forma muito otimista, considera que muitos pobres, hoje, emergiram para a denominada “nova classe média”, pois os dados do IPEA revelam que estes aumentaram o seu poder de consumo.

A pesquisa revela que mais da metade da melhoria da distribuição de renda no Brasil, entre 2001 e 2011, foi motivada pela expansão do emprego e à elevação dos salários. Entre os motivos relacionados pela pesquisa aparecem outros fatores significativos, como os relacionados à implementação de políticas sociais de transferências, associadas ao programa Benefícios da Prestação Continuada – BPC e ao programa Bolsa Família.

A pesquisa conclui que essas políticas foram fundamentais para a redução da pobreza extrema. No entanto, essa melhora, do ponto de vista do consumo, também não reflete em melhorias de outras áreas, que são igualmente importantes, como saúde e educação. O movimento do intenso consumo no Brasil, que tem refletido em um considerável crescimento econômico, tem convivido com problemas crônicos, que são históricos e que permanecem, até os dias de hoje, sem solução. Pode-se afirmar que melhorar as condições de consumo não garante a equidade. A questão da desigualdade ainda está longe de uma solução e esta condição está também relacionada com a educação.

O cenário social torna-se ainda mais preocupante diante da mercantilização das relações sociais. Mészáros (2005), alerta que esta mercantilização das relações sociais e dos indivíduos produz o fenômeno da desumanização, tornando os indivíduos meros objetos de produção e reprodução de uma ordem social alienante. Sendo assim, as categorias como justiça, igualdade e humanismo, tornam-se discursos vagos sem muito valor para esta sociedade.

Bauman (1999) aponta para um quadro sombrio e preocupante, no qual as rupturas nas relações sociais se acentuam e mudanças culturais profundas levam a diversas formas de isolamento: das elites, os globais, que querem sua inusitada liberdade total de movimento e ação preservada; e dos comuns, os locais imobilizados cada vez mais em seus locais de vida, mas dos quais possuem cada vez menos o controle.

Teodoro (2003) vincula o processo da globalização à questão educacional e demonstra, com isso, que muitos países como Brasil e Portugal ficam submetidos ao controle externo, no que se refere não só às questões econômicas, como também a Projetos Educacionais, Avaliações e Políticas de Educação. De acordo com este autor, a retórica da racionalização e eficácia do ensino se tornaram pano de fundo para a definição de políticas públicas educacionais, sob a orientação técnica dos órgãos internacionais. Os relatórios, documentos, índices organizados e divulgados

por tais órgãos justificam a adoção de políticas impulsionadas por uma crença no valor econômico da educação. Todas as políticas educacionais, implementadas nestas últimas duas décadas, foram forjadas nesta perspectiva econômica global.

Depreende-se, a partir da discussão de Teodoro (2003), que na esfera da globalização existe um fator hegemônico mundial, que articula as decisões políticas aos projetos econômicos de orientações planetárias e, a forma como se efetiva esta articulação nos estados nacionais, é por meio das políticas públicas nacionais. Sendo assim, o Estado, ao sofrer grande pressão dos setores produtivos, assume novas funções relacionadas à manutenção dessas relações de produção.

Assim, ele se exime cada vez mais da responsabilidade pelas diferenças persistentes e pela exclusão produzidas por esta dinâmica global de mercado e coloca sobre os indivíduos a culpa pela sua não homogeneização e pela sua consequente exclusão.

Souza Santos (2006) discute que mais do que o pleno emprego e a redistribuição fiscal, o Estado tende a assegurar a competitividade e as condições que a tornam possível, tais como: inovações tecnológicas, garantias de flexibilidade do mercado de trabalho e a subordinação geral da política social à política econômica (Santos, 2006, p. 13). Trata-se, na visão deste autor, de uma racionalidade instrumental concorrente, para a qual o mercado é o princípio de auto-regulação da esfera econômica e social.

A sociedade se organiza tendo como parâmetro esta racionalidade. Boneti (2005) acrescenta que e a universalização de um padrão tecnológico, de hábitos culturais e de consumo passa a se constituir em um padrão referencial desta racionalidade. De acordo com o autor, essa racionalidade tem um trato todo especial para com as desigualdades, não no sentido de respeitá-las como tais, mas na perspectiva da homogeneização (Boneti, 2005).

Esta racionalidade está presente nas políticas públicas, como é o caso das políticas educacionais, que são políticas pensadas a partir dos parâmetros convencionais regidos pelos rigores ditos científicos.

Nessa esteira o ENEM, como política pensada neste contexto, se sustenta pelo discurso homogêneo da igualdade de oportunidades, e, uma vez que nega a diferença, não observa que as condições sociais são desiguais. Por serem públicas, todos têm acesso a elas, sejam pobres, sejam ricos. No entanto, essas políticas não consideram a existência da desigualdade de condições.

De acordo com as categorias Boudierianas de capital e *habitus*, este debate revela uma estratégia de conservação da ordem social muito bem articulada. Fica evidente que, sustentada em uma perspectiva meritocrática, a escola quando confere ao aluno a ilusão de ser por ela capaz de alcançar seu sucesso, escamoteia as condições sociais que constituem esse aluno e ainda transfere a ele a responsabilidade de seu êxito ou fracasso. Na visão meritocrática, não está prevista a noção de campo como lugar em que os agentes sociais realizarão sua prática de acordo com o *habitus* apreendido. Ou seja, no campo da educação, o sucesso do aluno dependerá da coerência entre seu *habitus* inicial, aquele inculcado pela escola, e ainda o capital que ele dispõe, seja cultural, social e econômico, que irá interferir na posição no campo.

Para Gentili (2009), garantir o acesso à escolarização é insuficiente para a superação da desigualdade social e educacional, pois a produção da exclusão conta com uma multidimensional quantidade de causas. Não se pode perder de vista o fato de que a estrutura de ensino de uma sociedade, marcada pela exclusão social, é apenas parte da mesma estrutura social que produz essa desigualdade e discriminação.

2.4. Panorama das discussões conceituais sobre Juventude

A juventude, de acordo com Aquino (2009), se inscreve na contemporaneidade, considerando duas dimensões: a primeira pela via dos problemas, geralmente associado ao jovem. Neste campo, se tem a questão da drogadição, da violência, da vulnerabilidade, comportamento de risco. A segunda dimensão relaciona-se com a concepção de juventude articulada com a fase transitória para a vida adulta, o que exigiria, de acordo com a autora, em um esforço coletivo, no sentido de preparar o jovem para ser um adulto socialmente ajustado e produtivo. (p. 25)

No entanto, conceituar juventude trata-se, sem dúvida, de uma tarefa difícil, que requer elementos relacionais, que aproximem os pesquisadores dos contextos experienciados pelos próprios jovens. Os agrupamentos juvenis localizam-se em um determinado espaço e tempo, possuem traços específicos e diferenciais que exigem investigações que deem conta da relação teoria e empiria.

A juventude é caracterizada, também, pelo início da vida adulta (Camarano 2003). Do ponto de vista tradicional, esta entrada está articulada com a saída da escola, seguida da inserção profissional e da constituição de um novo núcleo familiar.

Apesar das mudanças movidas, predominantemente, pelo fenômeno do alongamento juvenil, estas dimensões, de acordo com a autora, permanecem centrais no processo de autonomia e independência dos jovens.

No entanto, é preciso perguntar por qual juventude se refere ao localizá-la nessas duas dimensões, pois alguns autores como (Sposito, 2003, 2005; Carrano, 2000; Abramo 2005) afirmam o que consideram um equívoco – falar de juventude como categoria única, pois constitui uma arbitrariedade considerar os jovens como unidade social, ou como agrupamentos portadores de interesses comuns.

Outro equívoco consiste em considerar juventude, unicamente, como fase da vida que marca a saída da infância e o ingresso no mundo adulto. Essa perspectiva de transição, vivida de forma homogênea, ignora as condições histórico-culturais diversas experimentadas pelos jovens. Levi e Schmitt (1996) declaram:

essa “época da vida” não pode ser definida com clareza por qualificações demográficas, nem por definições de tipo jurídica, e é por isso que nos parece substancialmente inútil tentar identificar e estabelecer, como fizeram outros, limites muito nítidos. (Levi e Schmitt, 1996, p. 19)

Como destaca Sposito (2003), há um reconhecimento tácito em pesquisas que abordam o tema juventude de que a condição de transitoriedade – da dependência infantil para a plena autonomia adulta – é um dos elementos estruturantes da identidade do jovem. Contudo, como salienta a autora, é necessário reconhecer que, embora a juventude esteja historicamente relacionada a certa instabilidade e associada a determinados problemas sociais, o modo como se processa essa transição de duração e características têm variado, ao longo dos anos, tanto nas relações sociais cotidianas, como na forma como os pesquisadores a abordam.

Bourdieu (1983), já alertava para as limitações que se apresentam, quando se tenta analisar os jovens como se fosse uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns, relacionando tais interesses a uma idade definida biologicamente. Essa abordagem constitui, em si mesma, uma mera manipulação.

De acordo com Bourdieu (1983), discutir sobre juventude pressupõe, primeiramente, desnaturalizar essa categoria desconstruindo pressupostos,

vindos das representações do mundo social (em nós incorporadas), perguntando-nos de onde estamos falando, esmiuçando os pré-significados adquiridos sobre tal conceito, ou preconceito, que terminam por nos revelar que dentro do conjunto de significados atribuídos à juventude, ela se torna apenas uma palavra, na medida em que a categoria se torna tão ampla que não permite pensar as juventudes singulares (Bourdieu, 1983, p. 45).

Segundo Bourdieu (1983), existem duas juventudes relacionadas a classes sociais:

uma é constituída pelos filhos de famílias operárias desprovidas de recursos materiais, na qual o trabalho é a busca principal para se pertencer ao mundo; não tem estudo, segurança e outros elementos identificatórios (lazer, roupas, etc.) definidos ou estáveis. Há outra juventude é constituída por pessoas oriundas da burguesia, que tem suas necessidades assistidas pelos pais, que cultivam sonhos e tem apoio para realizá-los; são em geral apenas estudantes, e o trabalho é uma pretensão adiada extensamente, pois há um longo preparo nos bancos escolares e uma boa disputa pelas melhores oportunidades (Bourdieu, 1983, p. 113-114).

Canesin (2002) considera, com base na perspectiva teórica de Bourdieu, que é preciso analisar a categoria juventude, tendo como referência os diferentes campos sociais nos quais os jovens se situam e circulam, pois as situações vivenciadas pelos jovens são diversas, o que impossibilita homogeneizá-los e tratá-los como realidade única.

Dessa forma, ao considerar a juventude múltipla e plural, deve-se falar de juventude, de acordo com Abramo (2005), como as diferenças de condição social, raça, etnia e gênero que atravessam também esse grupo etário; a forma de vivenciar essa fase da vida varia enormemente. Os jovens pobres são precocemente inseridos na vida adulta, precisando trabalhar, geralmente sob condições irregulares e que lhe oferecem riscos. Os descendentes de negros e índios são alvos preferenciais da discriminação na sociedade, sendo ainda, na atualidade, vítimas da violência social e institucional, apresentando as dificuldades de mobilização social. As meninas são mais diretamente atingidas pelo comportamento de uma sociedade ainda claramente machista.

Portanto, de acordo com Abramo (2005), a noção de juventude é socialmente variável. A noção de tempo de duração, de conteúdos e de significados sociais desses processos modifica-se de sociedade para sociedade, nela mesma, ao longo do tempo, e em suas divisões internas.

De uma forma geral, as discussões sobre juventude são engendradas sob a concepção de que esta categoria simboliza os dilemas da contemporaneidade. Ela aparece como retrato projetivo da sociedade. Por isso, nela se condensam os medos, as angústias, como também as expectativas, as esperanças relacionadas às tendências sociais percebidas na atualidade e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura.

Tratando-se da conjuntura atual, Abramo (2005) debate que é muito forte a imagem dos jovens que assustam e ameaçam a integridade social. Vítimas do processo de exclusão que marca nossa sociedade e, ao mesmo tempo, do aprofundamento das tendências do individualismo e do hedonismo, se comportam de forma desregrada e amoral, promovendo a fratura e o esgarçamento social que os vitima.

Abramo (2005) conclui que podem tornar-se, a partir disso, junto com o medo, objeto da nossa compaixão e de esforços para denunciar a lógica que os constrói como vítimas e de ações para salvá-los dessa situação. Mas, no parecer da autora, dificilmente como sujeitos capazes de qualquer tipo de ação propositiva, como interlocutores para decifrar conjuntamente, mesmo que conflituosamente, o significado das tendências sociais do nosso presente e das saídas e soluções.

A pesquisa trata os jovens, que participaram do processo investigativo, como sujeitos capazes de contribuir para a compreensão da sua própria condição. Por isso, ouvi-los nos círculos de cultura foi tarefa fundamental para a elaboração deste trabalho.

2.5 Um panorama sobre a Juventude Brasileira e sua inserção social

É importante destacar, na discussão sobre juventude, algumas transformações, que estão ocorrendo na ordem mundial emergente, em especial, no mundo do trabalho e que também produzem efeito na juventude brasileira. O fenômeno da globalização é o eixo central de um novo processo em que há forte ampliação da interdependência e integração produtiva e comercial entre os países. Esse novo modelo de “organização produtiva pautado no capitalismo mundial marca uma nova etapa da sociedade que se configura pela predominância das tecnologias da informação e pela centralidade do conhecimento” (Leão, 2004, p. 54).

Essa nova dinâmica social não representa uma ruptura, mas antes uma reorganização das suas condições de produção. De acordo com Leão (2004), trata-se de um “movimento de reestruturação capitalista que acirrando a concorrência no âmbito dos processos produtivos, amplia os mecanismos de aumento da produtividade e da intensificação do trabalho, provocando mudanças de ordem política, econômica e cultural” (p. 54).

Leão (2004) compreende reestruturação capitalista como “um rearranjo estrutural, produto do próprio desenvolvimento capitalista, provocado por lutas travadas no interior de uma classe ou entre diferentes classes, buscando sua sustentação e garantia no âmbito mundial, sob novos parâmetros” (p. 54).

Essas transformações estruturais introduziram novos problemas no mercado de trabalho, afetando o curso na economia nacional. Na sociedade brasileira, desde o início dos anos 1990, com a implementação do novo modelo econômico para o país, tornou-se mais claro o movimento de desestruturação do mercado de trabalho (Pochmann, 2000).

Dentro dessa lógica, os jovens com carência social são mais intimamente afetados por essa realidade, principalmente os jovens oriundos das classes socioeconômicas mais pobres.

Segundo o Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda (2011), lançado pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE e pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, a maior parte dos jovens do Brasil não estuda, apenas trabalha ou procura emprego, tem em média 9,2 anos de estudo, como foi visto anteriormente, ou seja, sequer termina o ensino fundamental, e ganha menos de dois salários mínimos. Apesar de ter havido melhorias, tanto na garantia do emprego formal, com carteira assinada, para a juventude, quanto nos níveis de escolaridade, os indicadores mostram que o desafio ainda é grande.

Camarano e Kanso (2012) analisam os dados do Censo Demográfico de 2010, e observam um crescimento do número de jovens que não estudam, não trabalham e nem procuram trabalho entre 2000 e 2010. Eram 8.123 mil pessoas em 2000, ou seja, 16,9% da população jovem, número este que passou para 8.832 mil em 2010. Este aumento foi relativamente maior que o crescimento da população de 15 a 29 anos, o que resultou em um incremento também dessa proporção, para

17,2%. As autoras tomam por base os dados do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Quilici (2012) informa que um motivo que aparece forte nas pesquisas refere-se ao baixo nível de qualificação profissional. A mão de obra é tão ruim, nessa faixa etária (18 a 25 anos), que ao abandonarem a escola, o mercado de trabalho não absorve essas pessoas por deficiência na sua formação acadêmica. Este fenômeno ocorre em um momento que o país tem baixas taxas de desemprego e os empresários reclamam por uma mão de obra mais qualificada. Como resultado dessa equação, Quilici (2012) diz que muitos jovens desistem de buscar o emprego, decisão que pesa muito, principalmente, para os mais pobres.

Camarano e Kanso (2012) alertam para as implicações sociais dessa constatação do Censo 2010. "Isso [os dados] coloca a necessidade de políticas públicas que contribuam para uma inserção adequada desses jovens, seja na escola ou no mercado de trabalho", dizem as pesquisadoras.

O impacto também é maior entre os mais pobres. De acordo com Cardoso (2012), na parcela mais pobre da sociedade brasileira, com renda per capita de até R\$ 77,75, quase metade dos jovens estava fora do mercado de trabalho. (De acordo com) Quilic (2012) reflete que ao longo do tempo, a escola tem tido muita dificuldade para atrair os jovens, o que proporciona um alto índice de evasão escolar e mais tarde acaba por dificultar, ao extremo, a entrada dessas pessoas no mercado de trabalho. O autor salienta que, nos últimos três anos, o Brasil gerou empregos como nunca, mas, apesar disso, um grande contingente de jovens permaneceu ou permanece parado.

2.6 Perspectivas conceituais de elementos que compõem o campo das políticas públicas no Brasil

O Brasil, nas últimas décadas, tem passado por profundas transformações em todas as esferas da sociedade. Essas transformações acontecem também em relação à atuação do Estado, principalmente, no que se refere à responsabilização do setor público. Buscar descortinar os elementos que servem como pano de fundo é um caminho necessário para todos que almejam fazer um estudo crítico desta dinâmica de reconfiguração do Estado, fenômeno que tem impactado de forma decisiva a educação.

Sendo assim, a necessidade de compreender a trajetória histórica e as perspectivas conceituais das políticas públicas se coloca como grande imperativo para avançar no debate sobre o ENEM já que esta política se insere no campo das políticas educacionais contemporâneas. Para aprofundar no debate das políticas, é fundamental perguntar pelas chamadas “questões de fundo”, que sustentam a sua implementação.

A pertinência da discussão proposta se ancora na preocupação com o tratamento dado para as políticas educacionais que têm sido, ao longo da sua história, determinadas pelos valores hegemônicos que presidem as relações sociais e políticas no Brasil.

Janela Afonso (2001) discute que as políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, mesmo que essa autonomia fosse resultante das relações com as classes sociais dominantes. Esta posição se sustenta no projeto da modernidade capitalista que foi construído e consolidado em torno do Estado-nação. Sendo assim, o autor esclarece que, como elemento mais antigo do binômio Estado-nação, o Estado tem uma longa duração histórica.

Gramsci (1982) elabora sua concepção de Estado a partir de dois eixos: o primeiro articula-se com a sua concepção de sociedade civil. Sendo assim, sua compreensão de estado vai muito além das questões econômicas.

Coutinho (1981) contribui dizendo que, para Gramsci, sociedade civil é:

O conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias; ela compreende assim o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico etc. (Coutinho, 1996, p.54).

O Estado seria, seguindo esta concepção, um elemento da superestrutura da sociedade, uma vez que fazem parte de sua atuação a efetivação de formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas da organização social. De acordo com este autor, no âmbito da superestrutura:

dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ e o da ‘sociedade política ou Estado’, que corresponde à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (Gramsci, 1982, p. 10-11).

Para este autor, o Estado constitui-se como força e consenso, uma vez que, mesmo estando a serviço de uma classe dominante, ele não se mantém apenas pela força e pela coerção legal; sua dominação é bem mais sutil e eficaz. Por meio de diversos meios e sistemas, principalmente através de entidades que aparentemente estão fora da estrutura estatal coercitiva, o Estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, também construindo o consenso no seio da sociedade.

O segundo eixo de compreensão de Estado, em Gramsci (2000), se dá no momento em que ele analisa o estado burguês e, assim, compreende-o como um Estado-educador. De acordo com ele, a classe burguesa “põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se educador na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” Gramsci (2000, p 34).

De acordo com este autor, a função educadora do estado emerge do seu exercício de dirigir e organizar a sociedade com fins a atender a uma determinada vontade política. Ao longo da história do capitalismo, de acordo com Gramsci, é possível identificar a função educadora do estado, por meio do seu domínio que é exercido através de estratégias capazes de induzir o povo para uma determinada situação. Atualmente, se presencia o aperfeiçoamento dessas estratégias que sustentam os mecanismos hegemônicos ao exercer o papel, de acordo com Germano (2005), de administrador dos ciclos de crise do capital que se expressa nas graves questões sociais e, como Estado-educador, em harmonia com o mercado e em parceria com as organizações da sociedade civil.

Historicamente as relações do Estado-nação com a educação pública e a ideia de cidadania sempre foi algo extremamente complexo e ambivalente. Esta relação complexa entre Estado e educação teve implicações políticas e culturais importantes, muitas das quais, hoje, estão sendo retomadas e criticamente analisadas, pelo fato do papel do Estado está passando por redefinição em função das transformações advindas do processo de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo.

Silva (2002) diz que no Brasil, assim como também em outros países, a questão educacional surge como um tema socialmente problematizado no bojo da própria estruturação do Estado-nação.

Janela Afonso (2001) discute que as políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, mesmo que essa autonomia fosse resultante das relações com as classes sociais dominantes. Esta posição se sustenta no projeto da modernidade capitalista que foi construído e consolidado em torno do Estado-nação.

Sendo assim, Afonso (2001) esclarece que como elemento mais antigo do binômio Estado-nação, o Estado tem uma longa duração histórica. A definição de estado elaborada pela autora é: organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social. De acordo com a autora, o Estado-nação tem a ideia de uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional.

No entanto Souza Santos (2008) descortina o duplo papel do estado. Para este autor o Estado possui um duplo papel, pois ao mesmo tempo em que este aponta para os arautos da diversidade cultural, da autenticidade e diversidade, internamente promove a homogeneização e a uniformidade, a todo custo, esmagando a rica variedade de culturas locais existentes no território nacional.

Nesta perspectiva, a escola ganha centralidade histórica ao cumprir o papel de socialização das identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava serem reconstituídas em torno de um ideário político e cultural.

De acordo com Abad (2003) torna-se inevitável que o Estado, ao reproduzir as relações de dominação presentes na sociedade, reproduza igualmente as tensões que são imanentes às contradições e aos conflitos derivados das desigualdades, na distribuição de poder real entre os atores sociais, associadas às diferenças de classe social, cultura política, religião gênero, etnia e geração. Nesse sentido, as mudanças nas desigualdades sociais, provenientes das mudanças nas relações de dominação, entre atores sociais com diferentes níveis de poder, ocasionam, por sua vez, mudanças no aparelho político-institucional do Estado.

Nessa perspectiva, a definição de políticas públicas que se aproxima com a pesquisa é a formulada por Höfling, como:

Diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (Höfling, 2001, p. 10)

A origem das políticas sociais se dá nos movimentos populares do século XIX, as quais, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, se estabeleceram no contexto do processo de industrialização. O conceito de políticas sociais encontra-se também em Höfling (2001), como políticas públicas que traduzem, no seu processo de elaboração, implantação e em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo, a distribuição e redistribuição de poder, aqui percebido como relação social.

Dessa forma, os conflitos sociais exercem um papel fundamental nos processos de decisão, repartição de custos e benefícios sociais. Isso porque o campo das políticas públicas se constitui como campo de força de diferentes grupos, que são reflexos dos constantes conflitos sociais.

Essa perspectiva entende, conforme Teodoro (2003), que a educação, enquanto política social, deve ser pensada como um campo político contestado, onde as políticas educacionais são discutidas e elaboradas a partir de um processo constante de negociação assimétrica.

Sendo assim, na visão deste autor, as propostas educacionais que adquirem estatutos de políticas refletem a ideologia do grupo que, em um determinado momento, se sobrepôs através de um conjunto de forças econômicas, políticas e sociais. Teodoro (2003) assume, desta forma, o posicionamento de que não há um isomorfismo entre política educacional e poder de Estado.

Offe (1991), ao fazer o debate sobre políticas sociais, desenvolvidas pelo Estado capitalista contemporâneo, no contexto da sociedade dividida em classes, observa que o Estado se apresenta como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. Para este autor, esta regulação acontece por meio da implementação das políticas sociais.

Nesta perspectiva, de acordo com Offe (1991), o Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar a mão de obra para o mercado, mas também, por meio do implemento das políticas sociais, procura manter sob controle a população excluída do processo produtivo.

Assim, a educação é uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado. Como política social, a educação se estabelece dentro de um tipo particular de Estado. É uma forma de interferência com vistas a manter as relações sociais de determinada formação social. Isto é, a educação é uma política social inserida no campo das políticas públicas.

2.7 Trajetória das políticas educacionais no Brasil: relações com as políticas sociais e com os Organismos Internacionais

Os marcos da política educacional, no contexto histórico brasileiro, evidenciam a permanente influência dos valores hegemônicos. A cada época ou momento presidiram as relações sociais brasileiras que se incrustaram em nossa cultura desde os tempos coloniais.

Do ponto de vista cultural, Arroyo (2001) discorre que a predominância da cultura escravocrata nas representações sociais das elites senhoriais vai configurar uma valorização própria da escola. O escravo era compreendido como coisa, como propriedade particular, portanto, ele não era considerado brasileiro e, conseqüentemente, não era cidadão. A escola se estabelece de forma dual: um dos sistemas destinava-se a atender às demandas educacionais das elites e o outro sistema deveria encarregar-se da educação do povo, a população pobre e livre.

Na segunda metade do século XIX, acentua-se o movimento republicano, que problematizou a educação a partir dos valores predominantes na sociedade. Por essa época, a utilização do trabalho livre começa a se impor sob uma grande influência internacional. Neste cenário, a educação apresentou-se como instrumento fundamental de moralização e de adestramento para o trabalho.

De acordo com Fiori (1993), a partir da Revolução de 30 tem-se o encerramento da República Velha e, assim, se instaura o Estado Novo, que se configura a partir de um regime ditatorial. Este período é marcado por um forte movimento dos grupos hegemônicos, privilegiados economicamente, que fomentou a instalação de um formato de organização de sociedade, sustentada pelo desenvolvimento econômico.

Neste contexto, de acordo com Ianni (1996), a principal atividade econômica era agroexportadora, porém, a partir de 1930, com o estabelecimento do Estado Novo, o foco passa para o movimento econômico interno, que foi fortalecido pela criação de várias estatais.

Há empresas que demarcam bem este momento, como é o caso da Companhia Vale do Rio Doce, fundada em 1942 e a Companhia Nacional de Álcalis, criada em 1943. Dreifuss (1981) informa que também foram criadas, neste período, algumas autarquias mistas e o estabelecimento do controle nacional sobre certas áreas estratégicas de produção, como mineração, aço e petróleo. E, é com base neste movimento, que se estabelece o processo de industrialização no Brasil.

Ianni (1996) discute que neste período o Estado se define por uma política estratégica de desenvolvimento nacionalista, sustentada na efetivação de um capitalismo nacional. Do ponto de vista internacional, de acordo com Cano (2000), esta nacionalização da economia teve, como principal elemento impulsionador, a grande depressão de 1930, que se estabelece com a crise de 1929, em nível mundial.

Esta crise desarticulou o andamento da economia mundial e a América Latina, de uma forma geral, foi fortemente afetada. Desse modo, muitos países buscaram alternativas de organização econômica. Cano (2000) discute que de uma maneira geral, os países da América Latina ficaram divididos. Um bloco formado por países com menor índice de desenvolvimento e com uma economia pouco diversificada, tinham opções reduzidas de mudanças. Foi o caso de Equador, Peru, Venezuela, Paraguai, Bolívia, Cuba, Haiti, República Dominicana e mais seis países centro-americanos (Cano, 2000). Para estes países, a crise foi mais dura e demorou mais tempo para ser superada.

Já o segundo bloco, composto por países que já possuíam uma economia mais diversificada, que foi o caso do Chile, da Colômbia e, sobretudo, do México, Brasil e Argentina, tinham maiores possibilidades de reorganização econômica. De acordo com Cano (2000), esses países, mesmo diante de um movimento muito pequeno de industrialização e urbanização, ainda assim, tiveram mais possibilidades do que os que compunham o primeiro bloco. Dessa forma, países da América Latina, sobretudo os que compunham o segundo bloco, passaram a formatar projetos de desenvolvimento voltados para o mercado interno e para a industrialização via substituição de importações.

A crise de 1929, seguida da grande depressão, impulsionou de forma significativa o estabelecimento do Estado intervencionista, que se fortalecia sob a perspectiva da promoção do bem estar coletivo. De acordo com Oliveira,

Somente com os desdobramentos da crise de 1929, que provocaram quedas acentuadas nos níveis de renda e de emprego da economia capitalista em geral, é que serão dadas as condições objetivas para que se justifique, nos campos teórico e prático do pensamento econômico dominante, a intervenção do Estado na economia. Tarefa que coube a John Maynard Keynes desenvolver com brilhantismo em seu trabalho lapidar sobre o emprego, o juro e a moeda, de 1936 (Oliveira, 2009, p. 40).

John Keynes (1983), autor da teoria Keynesiana, que se configurou como sendo um conjunto de ideias que defendiam a intervenção do Estado na vida econômica, não tinha como pretensão propor o extermínio do capitalismo, mas sim legitimar a ação do Estado como fundamento para impedir o desequilíbrio econômico.

De acordo com Bianchetti (2001), a grande depressão impactou, significativamente, as estruturas econômicas dos países, o que levou a uma incerteza sobre as perspectivas futuras da população. Sendo assim, para manter o Estado capitalista neste cenário, que inaugura uma nova ordem mundial, foi necessária a modificação do sistema financeiro mundial para possibilitar a reconstrução da ordem econômica e social. É neste contexto que a Teoria Keynesiana de um Estado planejador é acolhida, o que foi chamado de Estado de Bem Estar.

Ao contestar a mão invisível do mercado e a sua autorregulação, como requisitos imprescindíveis para sustentabilidade econômica das sociedades capitalistas, que era o pressuposto do liberalismo clássico defendido por Adam Smith (1983), Keynes (1983) propõe a ampliação do papel do Estado para resguardar o próprio sistema capitalista. A concepção de economia sustentada pela teoria Keynesiana indica a intervenção do Estado em todos os setores, podendo, para tanto, equilibrar os níveis de emprego e produção.

Neste período, sob a orientação do ideário Keynesiano, o Estado assumiu o papel de interventor. Enguita (2007) debate que nas políticas existiam uma maior presença do Estado e a crença de que o setor público daria conta de resolver a crise econômica provocada pelo mercado.

Por isso, ao Estado caberiam duas funções básicas: a primeira se referia à função distributiva, que servia, fundamentalmente, para minimizar as desigualdades, garantindo, assim, a coesão social. A segunda seria função estabilizadora que se articulava com a implementação de políticas de emprego e estabilidade de preços, para garantir o equilíbrio econômico em um terreno social instável, com a presença

de flutuações no mercado. Foi a partir das ideias de Keynes, que os serviços públicos e as políticas sociais se fundaram e, dessa forma, surgem, de acordo com Oliveira (2009), as ações estatais de estabilização.

Ianni (1996) define a história da política econômica brasileira, considerando dois movimentos essenciais: um relacionado à formulação de estratégias que garantiam o desenvolvimento nacionalista, focado no fortalecimento de um capitalismo nacional e o outro, chamado pela autora de estratégia de desenvolvimento associado, que aponta para o reconhecimento das conveniências e exigências da interdependência das nações capitalistas, sob a hegemonia dos Estados Unidos. Para a autora, historicamente, o Estado brasileiro atuou em todos os campos: econômico, financeiro, administrativo e político, agregando as funções de planejador e investidor.

De acordo com Fiori (1993), o formato de políticas do Estado brasileiro se dá a partir de duas dimensões: a primeira seria de promotor da economia, pois, dessa forma, ele financiou grandes blocos de investimento e atuou na produção direta de insumos, principalmente, através da criação de infraestrutura. A segunda dimensão seria como regulador, pois buscou centralizar e normatizar as áreas principais da produção nacional e, assim, regulou os serviços de utilidade pública ao criar instâncias político-administrativas de coordenação e planejamento setorial.

A partir de 1930, Vargas assume o poder - Estado Novo -, com traços ditatoriais. O Estado desempenhou um projeto político que subordinou a sociedade civil ao seu controle. Do ponto de vista educacional, este controle do Estado Novo, obviamente, alcançou a educação. De acordo com Freitag (1977), foi estabelecida pelo governo na Constituição de 1934, em seu art.150, alínea "a", a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis.

Na percepção de Fiori (1993), o campo educacional foi marcado pela criação do primeiro Ministério da Educação e Saúde, que ocorreu em 1930, o que significou ponto de partida para mudanças significativas na educação. De acordo com a autora, neste período, se constitui o processo de industrialização do país, com a queda da bolsa de Nova Iorque e a conseqüente crise do café, portanto, foi necessária a produção de mais bens de consumo, que eram até então importados.

Essa fase, denominada de substituição das importações, levou à criação de um maior número de escolas superiores para a formação dos recursos humanos

necessários às novas exigências do processo produtivo. Por isso, a criação das Universidades de São Paulo em 1934 e a do Distrito Federal em 1935. Para a autora, a educação neste período ganha organicidade e se expande, mesmo diante de um governo ditatorial. No entanto, esse avanço não significou uma ruptura com a antiga forma dualista de conceber a educação, mantendo o caráter assistencialista da educação profissional, produzindo e reproduzindo a força de trabalho para atender ao processo produtivo industrial em franca expansão.

No período de 1945 a 1960, os avanços, na educação superior, aconteceram a passos lentos, pois as mudanças foram acompanhando, principalmente, a necessidade industrial. Esta proposta educacional reafirma a reprodução da sociedade de classes.

Com a Segunda Guerra deflagrada no ano de 1945, as questões econômicas, de ordem mundial, foram afetadas consideravelmente. Sendo assim, o debate sobre a criação de organismos internacionais que, de alguma forma, pudessem regular as atividades econômicas, oferecendo auxílio técnico ou financiamentos para reconstrução dos países afetados pela guerra, tomou fôlego

Foi neste período também, entre 40 e 50, mais precisamente no final da guerra de 1945, que esses organismos foram criados com a ideia de evitar que se chegasse a outra guerra ou outro conflito mundial de tamanhas proporções. O novo cenário mundial pós-guerra, configurado a partir do reordenamento político global, conferiu, a estes organismos, a função de agentes fiscalizadores e instâncias de suporte no equilíbrio entre interesses internos dos Estados e interesses internacionais, a partir de um movimento cíclico de dependência e subordinação.

Esses Organismos Internacionais, que se colocam no cenário planetário de forma transnacional, produziram forte influência no desenvolvimento de políticas públicas de Estados em desenvolvimento e subdesenvolvido, como o Brasil, por exemplo, principalmente nas áreas de educação, saúde e segurança. Essas agências, sob o argumento de união e estabilidade, seguem definindo as bases para a implementação de sua ideologia econômica e social nos Estados em que se inserem.

Criam-se em 1944, os organismos Fundo Monetário Internacional – FMI, para trazer mais estabilidade ao câmbio dos países capitalistas e para levantar fundos de auxílio às nações com dificuldades financeiras e o Banco Mundial (*World Bank*) ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, uma instituição

financeira que maneja operações de crédito, financiamento e investimento envolvendo dinheiro público e privado. Este Banco assume a função de voltar-se para a recuperação e reconstrução das economias devastadas pela segunda guerra, além de usufruir dos próprios recursos provenientes da subscrição de contas dos países-membros, levanta empréstimos junto aos países exportadores de petróleo, sendo seus empréstimos de alta condicionalidade e somente para projetos dos governos.

Soares (1996) coloca que a atuação dessas duas instituições determinou o cenário econômico mundial, além de fortalecer decisivamente o capitalismo. Foi a partir das ações, tanto do FMI como do Banco Mundial, que houve a retomada do crescimento econômico que tinha sido gravemente interrompido pela guerra. De acordo com Haddad (2008), o que difere a atuação das duas instituições é que o Banco Mundial exerce a função de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no pós-guerra, já o FMI executa o controle e a supervisão do sistema monetário internacional, com vistas a assegurar a estabilidade econômica.

Da mesma forma como foi criado o sistema financeiro internacional por meio do FMI e do BIRD, estabeleceu-se também dois organismos muito importantes para o estabelecimento e fortalecimento da relação de cooperação internacional. O primeiro foi a Organização das Nações Unidas – ONU, criada em 1945, sob os princípios de manter a paz, a segurança e a cooperação e igualdade entre as nações. Seu surgimento se deu em ocasião da reunião entre componentes de 50 países, na cidade de São Francisco, Califórnia, no momento em que foi elaborada a Carta das Nações Unidas. Seu surgimento colaborou significativamente para fortalecer a ideia de união e cooperação entre os países.

Soares (1996), ainda informa que as ações dessas instituições, no que se refere à concessão de auxílios, principalmente, aos países devastados e necessitados possibilitaram investimento em infraestrutura e industrialização, o que induziu estes países a reverem suas políticas sociais. Dessa forma, projetos educacionais começam a ser colocados em prática mundo a fora, dentro dos alicerces que regem as bases da organização das Nações Unidas.

Uma das ações mais importantes neste período, proposta pela ONU, foi a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento elaborado em 1948, que sinaliza os direitos de todos os seres humanos, independentemente

de origem ou nacionalidade. Esta declaração teve como perspectiva garantir aos menos favorecidos, o direito à dignidade, liberdade e justiça.

Esta Declaração foi constituída por trinta artigos que versam sobre questões de justiça e direito, ganha centralidade o artigo XXVI, que coloca a educação como direito inalienável de todo e qualquer indivíduo. Esta formulação serviu de base para o debate e formulação de políticas voltadas para o acesso democratizado à escola.

Bendrath e Gomes (2011) afirmam que esta declaração foi muito importante para a consolidação da imagem da ONU como instituição legítima na representação dos interesses supranacionais, conferindo aos Estados Membros, papel de legitimador de suas decisões.

Dessa forma, pode-se supor que, os princípios e orientações específicas para a educação são caracterizados por documentos, conferências e declarações orientadoras que versam sobre diferentes níveis e modalidades de educação que, ainda segundo Bendrath e Gomes (2011), representam sub-ramificações do ramo da educação, chegando a aspectos mais específicos. Alguns Exemplos: Declaração de Salamanca de 1994, UNESCO e Sociedade de Informação para Todos em 1996, Declaração de Hamburgo sobre Educação de adultos em 1997.

O período que compreende dos 50 até 80 é marcado pelo processo de retomada de internacionalização da economia. Sendo assim, de acordo com Oliveira (2003), consolida-se grandes oligopólios internacionais, o que ocasionou a forte expansão das empresas multinacionais em direção às regiões periféricas. Uma consequência desse movimento foi a redefinição da divisão internacional do trabalho, que colocou novas questões para os projetos nacionais de desenvolvimento.

Barroso (2005) ressalta que esta internacionalização da economia é reafirmada no período de ditadura militar, que aconteceu com o golpe de 64. Algo que marcou profundamente esta fase foi a formação de um perfil de consumidores com alto poder aquisitivo, que se fortaleceu tendo como sustentação a elevação dos níveis de exclusão social.

Este estímulo ao consumo, por parte das elites brasileiras, baseados aos novos padrões de consumo do mercado internacional aconteceu sob o argumento do fortalecimento da indústria nacional. No entanto, este modelo de desenvolvimento, adotado pelo governo brasileiro previa a transferência permanentemente de recursos públicos para as mãos da iniciativa privada.

Este movimento provocou um crescente endividamento externo. Fernandes (2007) reflete que por sermos, na época, uma economia de dependência e uma produção tecnológica incipiente, a crise foi gestada até pontos extremados de 147 bilhões de dólares, nos tempos de Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com Barroso (2005), o Estado brasileiro atuou em formato intervencionista e desenvolvimentista até os anos 80, data em que teve início um período de grandes transformações econômicas e sociais que já sinalizavam a configuração de um Estado com tendências neoliberais, que teve o seu cume no ano de 1990.

Do ponto de vista educacional, Abadia (2002) discute que, desde os anos de 1960, o Banco Mundial participou de forma sistemática e direta no âmbito educacional, desempenhando o papel de investidor e formulador de políticas educacionais para a América Latina. No entanto, a autora afirma que, este movimento realizado pelo banco, focava muito mais na busca pela manipulação dos benefícios que ele poderia obter com o desenvolvimento das políticas sociais, do que pelo montante de empréstimos aprovados. Ou seja, o valor do empréstimo não era tão significativo diante do poder ideológico que o banco tinha sobre as políticas a serem desenvolvidas aqui.

Abadia (2002) ainda reflete que o contexto social que compreende os anos 60 e 70 foi marcado pela acelerada expansão da educação e aumento dos índices de matrícula nos países devedores. Isso era explicável em decorrência do movimento de independência política dos Estados da África, do rápido crescimento econômico, da ascensão dos governos autoritários na América Latina, da explosão demográfica, do êxodo rural para os centros urbanos, da disseminação da ideia de melhoria do *status* social, vinculando-o à educação, e da concepção de que a educação geraria empregos e desenvolvimento econômico.

No entanto, a industrialização, assim como a acelerada expansão da educação, não garantiram um projeto democrático na nação brasileira. Ao contrário, o processo educacional foi algo imposto, autoritariamente, pelo Estado Novo e serviu, prioritariamente, para a formação de trabalhadores atuantes nas indústrias.

Um movimento que reage ao tratamento dado à imposição de uma educação voltada tão somente para a formação de pessoas para operarem as máquinas acontece quando entre as décadas de 50 e 60, o Brasil foi marcado por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Vários foram os movimentos

sociais criados nesse período, tais como: “Movimento de Educação de Base” (1961-CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal).

A proposta desses movimentos se colocava como alternativa a uma educação instrumentalista que previa a qualificação mínima do trabalhador para o abastecimento da indústria. Diferente das aspirações capitalistas, a proposta desses movimentos assumia, por base, a concepção de uma educação que tinha como fundamento reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento.

A repercussão dessa proposta pedagógica se deu, na visão de Manfredi (1981) não apenas devido ao enfoque voltado para aqueles que não tinham acesso à escola e que, com o aceleração da urbanização, foram empurrados para as favelas das cidades, sendo obrigados a viverem em grande miséria, mas, sobretudo, porque este projeto tinha a perspectiva inovadora de formar esse perfil populacional, com o conhecimento capaz de alterar a realidade a qual eles viviam, por meio de um processo de conscientização capaz de identificar, nas suas condições objetivas de vida, seus enormes problemas, desemprego, desnutrição, falta de saúde.

De acordo com este autor, com a grande repercussão desses movimentos, Paulo Freire foi chamado pelo Ministério da Educação a elaborar o Plano Nacional de Alfabetização. Mas com o Golpe Militar em 31 de março de 1964, esse plano foi interrompido. No entanto, Freire (2004), nunca deixou de lutar pela transformação da sociedade e de questionar o poder dominante. (Freire, 2004, p. 38).

No entanto, mesmo com a fertilidade do debate sobre educação popular, ainda assim a desigualdade se mantém como a grande marca da sociedade. Neste período, de acordo com Enguita (2007), diante da permanente distribuição desigual de riquezas, a questão da desigualdade não foi resolvida. Dessa forma, o discurso do Estado, no que se refere à educação, passou a estar articulado com a defesa da democracia e da igualdade de oportunidade. A ideia era que a educação resolveria, solitariamente, o problema da desigualdade, não precisando assim, de acordo com a autora, “tocar nas instituições do mundo econômico” (p. 104).

Nos Estados Unidos e Inglaterra se difundia a teoria do Capital Humano, que considerava o sucesso na aprendizagem um processo que resultava da capacidade e inteligência de cada indivíduo. Essa ideia ganha força, nas políticas educacionais

brasileiras, a partir dos anos 70. Segundo Enguita (2007) bastava garantir o acesso à educação, para que os cidadãos pudessem conseguir uma melhor ocupação nos postos de trabalho e da sociedade.

Neste contexto, de acordo com a autora, localiza-se a origem da estratégia política do Banco Mundial para a problemática educacional e o redimensionamento na formulação de critérios de políticas setoriais de financiamento. Silva (2002) coloca que, a partir de 70, o Banco Mundial muda o eixo de financiamento, pois percebeu-se que essas iniciativas não conseguiram resolver a questão da desigualdade. A estratégia passa a apoiar a educação básica que se torna o foco das políticas mundiais. É neste momento que, de acordo com Silva (2002), tem início as políticas de avaliação no Brasil. A exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB que surge nos anos 80.

É nesta perspectiva que Fonseca (1998), conclui que,

as políticas para a educação pública propugnadas pelo Banco Mundial, desde 1970, têm como eixo o caráter distributivista-contencionista expresso no disciplinamento rígido para os investimentos no setor público. Os gestores prescreveram de forma imperativa as medidas para a redução dos custos escolares: formação extracurricular. Educação rural, educação não formal, utilização do ensino de massa via meios de comunicação, a instrução programada via educação de longa distância, ênfase no uso de equipamentos técnicos, treinamento individual, racionalização dos recursos da oferta pública do ensino, mediante adoção de medidas alternativas diferenciadas para os países e os indivíduos, melhoria na distribuição dos insumos escolares e a promoção de instrumentos avaliatórios voltados para os resultados (Fonseca, 1998, p.38).

Nos anos de 1980, estabelece-se uma grande crise em relação à atuação do Estado desenvolvimentista. Ferrer (1996) diz que as principais mudanças no campo da educação foram no sistema de gestão educacional, nos modelos de administração e controle desses sistemas, na demanda social de informação e prestação de contas.

2.8 Década de 90 – Perspectivas hegemônicas de uma educação em caráter global

Neste período, compreendido entre 1980 e 1990, o Brasil, impulsionado pelos diversos problemas enfrentados na década de 80, como planos de estabilização fracassados, endividamento externo, contratação de empréstimos, crescimento do déficit público e extrema inflação, somado às pressões

internacionais refletidas nas referidas conferências, passa a adotar, de maneira efetiva, mudanças no processo produtivo e organizacional de empresas. Essas mudanças tem como pano de fundo o fenômeno da globalização.

O processo de globalização que os países em desenvolvimento têm experimentado, se efetiva a partir de acordos internacionais e representa uma nova forma de atuação do mercado que se ancora nos avanços tecnológicos e no novo formato de acumulação financeira de capitais.

A maior expressão do processo de globalização que estas sociedades tem experimentado, no contexto atual, se dá na deterioração das políticas sociais, que tem reflexos em campos fundamentais para a população como educação e saúde. Essas políticas sociais são alvos de uma lógica de acumulação capitalista que transforma esses direitos sociais, conquistados em décadas de lutas, em bens “desejáveis”, produtos e mercadorias.

A intervenção da lógica neoliberal, nesses espaços das políticas sócias, induz à incorporação de conceitos desenvolvidos no mundo empresarial, como “eficácia”, “produtividade”, “rendimento” e recriam uma ordem política baseada na hegemonia de critérios econômicos, vitimando setores sociais inteiros, que não podem disputar no mercado o acesso a sua dignidade. Esta é a face terrível deste modelo neoliberal que os países latinos americanos experimentam, por serem membros dos acordos internacionais.

Outra característica que marca profundamente esta integração internacional é que, muito mais do que intervir e orientar as políticas, no interior dos países membros, estabelece novas relações de poder. A globalização, na perspectiva neoliberal, tem servido como um mecanismo de dependência dos países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos. Chomsky (1999) contribui para este debate ao dizer que o neoliberalismo é um forte instrumento de dominação do norte sobre o sul. Reagan, o autor exemplifica, era neoliberal quando se tratava de orientar políticas para os outros países, mas extremamente protagonista de intervenções estatais quando dizia respeito às necessidades norte-americanas (Chomsky, 1999, p. 27).

A ideologia do livre-mercado tem, portanto, dois lados: proteção estatal e “auxílio” público para os grupos hegemônicos e o rigor e a ditadura do mercado para o restante da população. Isso porque, o mercado atende a uma lógica de relações sociais atravessadas pelo poder. (Chomsky, 1999, p. 27)

Outra marca deste novo modelo assinalada por Chomsky (1999) é reafirmada pelo avanço tecnológico que encurta, assustadoramente, distâncias, homogeniza hábitos e costumes, amplia, significativamente, mercados e minimiza a importância das fronteiras nacionais. A ideia que se tem, a partir desta lógica, é que se vive em um mundo menor, em que um país ou estado pode influenciar práticas de outros países, estados e cidades em tempo real.

Verifica-se também, do ponto de vista econômico, que a sociedade se coloca de forma passiva ao humor do mercado planetário, uma vez que as crises internacionais interferem, decisivamente, na economia local. Sendo assim, o mercado tem assumido a função de ser um vetor da globalização. Vejamos como é o engendramento deste fenômeno no que se refere à política de avaliação que o governo assume como a principal ferramenta de manutenção e controle das políticas neoliberais.

A década de 1990, portanto, se constituiu como marco da redefinição do Estado. As mudanças que ocorrem no setor econômico produtivo manifestam um amplo processo de redefinição e apontam novas formas de organização social e políticas pautadas em novos padrões sociais de relacionamentos. Assim, são definidos novos papéis para serem desempenhados pelas instituições. É na esteira dessa reconfiguração produtiva que emerge o movimento de reinvenção dos poderes e das funções do Estado, cujas repercussões alcançam o campo educacional.

O que se presencia, de acordo com Peroni (2003), no campo educacional, é a mudança dos interlocutores do governo. Na ocasião da constituinte, o governo mantinha algum diálogo com os setores da educação, pois foi neste contexto também que se discutiu e se encaminhou em diálogo com os setores educacionais na primeira fase da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, além da discussão e elaboração do plano decenal de Educação para todos. No entanto, o governo de 1990 passa a dialogar com outros interlocutores. Um deles foi com o Instituto Herbert Levy, uma associação privada, que propunha uma educação voltada para a competitividade. O documento desta instituição prescrevia o seguinte:

[...] numa época em que o saber se transformou na mola mestra de todo o processo produtivo, qualquer esforço para melhorar a competitividade nacional tende ao fracasso se a máquina geradora deste saber, que é o sistema educacional, não apresentar uma eficácia compatível com as exigências da nova era. (Oliveira e Castro, 1993, p. 6).

Este mesmo documento da fundação, de acordo com Oliveira e Castro (1993), além de colocar a ênfase na educação, previa também a participação ativa dos empresários na formulação de políticas educacionais. Nesta perspectiva, de acordo com o documento, a fundação influenciaria muito mais nas políticas do que diretamente nas escolas.

Segundo Peroni (2003), em 1992, este instituto apresentou a sua proposta para a educação:

a) o estabelecimento de um sistema de controle de qualidade (avaliação Institucional) e b) o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para assegurar os insumos básicos necessários para a operação eficaz e eficiente nas escolas, dentro das atuais condições da economia brasileira, cujos recursos permitem, segundo estimativas, alocar 300 dólares nas escolas públicas de primeiro grau (Oliveira e Castro, 1993, p. 6).

Peroni (2003) diz que essas duas propostas formuladas pela fundação, junto com os Parâmetros Curriculares Nacionais, tornaram-se os documentos eixos da política educacional. Além dessa associação, se presencia, também, um forte estreitamento das relações entre governo Brasileiro e Banco Mundial. De acordo com Silvia (2002), “o estreitamento das relações dos governos nacionais com as agências multilaterais corroborou para a aproximação e incorporação sistemáticas das políticas nacionais às políticas e estratégias externas” (p. 100).

A aproximação entre as duas equipes acentuou-se nos anos de 1990, durante o governo de Fernando Collor (1990-1992), quando aderiu aos postulados neoliberais prescritos no Consenso de Washington. Na presidência, Collor, tomou medidas quanto à liberalização comercial, à política industrial e à legislação brasileira no campo da informática. Na verdade, realizou-se o encontro conflituoso do modelo nacional-desenvolvimentista, com os defensores da doutrina neoliberal postulando a internacionalização da economia. As relações com o Banco Mundial “intensificaram-se durante a presidência de Fernando Collor de Mello com a ampliação de medidas concretas dos ajustes estruturais, estabilização econômica e reformas” (Silvia, 2002, p. 100).

2.9 Avaliação em larga escala: a função de “medir” a qualidade da educação

Promover a discussão sobre a avaliação de larga escala, um procedimento que a cada momento tem tomado lugar central nas políticas educacionais, é importante, porque a cada dia esta ferramenta tem se afirmado como instrumento principal da regulação e da administração gerencial e competitiva do “Estado Avaliador”. Do ponto de vista das políticas educacionais, a avaliação interfere em todas as esferas do sistema de ensino. Ela está presente nos conteúdos, na definição do egresso, no financiamento da educação básica, na definição da valorização do magistério.

A principal justificativa formulada pelos organismos, no que se refere à avaliação da educação, se inscreve na percepção de que existe um descompasso entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. A superação do problema está, na visão desses organismos, em tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva com equidade e como fator de competitividade das nações e das empresas (CEPAL; UNESCO, 1995).

De acordo com Freitas (2005), foi ao longo dos anos de 1990, acentuadamente no período posterior a 1994, que o cenário da sociedade brasileira abriu espaço para o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal, cuja viabilidade exigira o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação.

A questão da qualidade da educação foi assegurada em um momento anterior, pois está figurada no próprio texto da Constituição Federal de 1988, especialmente nos artigos 209, 209 e 214: art. 206 a questão da “garantia de padrão de qualidade”. Esta garantia se configura como um dos princípios basilares do ensino; art. 209, a avaliação da qualidade pelo poder público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada.

Na LDB nº 9.394/96 também se encontra a disposição legal relacionada com a questão da qualidade, principalmente no que se refere ao Ensino Médio.

Este mesmo discurso está presente também nos documentos dos organismos internacionais. Vê-se o que está previsto no texto do Banco Mundial para o Brasil:

Criar parceria com MEC e Governos subnacionais selecionados, respectivamente, por meio de AAA e de apoio à implementação, no combate aos principais problemas da qualidade da educação, que não são

totalmente abordados pelas políticas atuais. Isso inclui abordagens para melhorar a qualidade do professor, as taxas de repetição, as distorções idade-ano, além da qualidade do ensino médio (BANCO MUNDIAL, 2011).

Nos anos 1990 foram realizadas, também, três importantes conferências que lançaram os rumos da educação: A Conferência de Jomtien (1990), denominada Educação para Todos assume que, em seus termos, a educação “deve estar universalmente disponível” (p. 2). A avaliação, de acordo com o documento “Jomtien”, é fundamental para a garantia da efetiva realização das metas acordadas na conferência.

A ênfase desta conferência, de acordo com Mendes Segundo (2007), se instala no esvaziamento do conteúdo, em nome de um conjunto de habilidades, aptidões e valores apegados ao plano da imediatividade e do utilitarismo e reedita concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação, em última análise, às demandas do mercado.

Um ano após a Conferência de Jomtien, estabeleceu-se a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors. Esta comissão foi constituída por quatorze representantes de setores, acadêmico e político, de diversas regiões do mundo. Foi esta comissão que elaborou o texto “Educação: um tesouro a descobrir como resultado de seu trabalho”.

Em 1993, houve a conferência de Nova Delhi, que tinha a perspectiva de continuar a discussão da conferência de Jomtien. Esta conferência reforça que “os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades” (declaração de Nova Delhi, 1993, p.1).

A terceira conferência, realizada em Dakar, em 2000, teve como objetivo avaliar a década de 1990-2000 e ampliar as metas definidas pelas duas conferências anteriores. E, de acordo com a autora, reedita o compromisso de assegurar as necessidades educacionais; melhorar, em 50%, até 2015, a alfabetização de adultos; eliminar, até 2005, as disparidades entre os gêneros; garantir a qualidade da educação para todos; satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; reduzir, pela metade, a pobreza mundial, dentre outros.

A conferência de Dakar merece ser observada com mais profundidade, porque não avalia a década somente, mas, sim, reafirma e amplia as metas já definidas nas outras duas conferências, como também anuncia que “o papel do

Estado deve ser suplementado e apoiado por parceiras ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade” (declaração de Dakar 2000, p. 3).

Do ponto de vista do Estado brasileiro, Mendes Segundo (2007) depreende que, a proposta de educação desenhada por estas conferências define uma educação articulada com um sistema de avaliação que assume, como centralidade, assegurar a efetivação de ajustes e reformas. Para o autor, as propostas de execução dos sistemas de avaliação assumem um intenso controle e monitoramento, por parte do Banco Mundial, e se apresentam mediante diferentes programas avaliativos para as várias modalidades de ensino, que vão desde a educação infantil ao ensino superior, determinando, sobretudo, a Legislação Educacional; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares; a formulação e gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e os fundos de investimentos na educação.

Do ponto de vista da sugestão dos conteúdos, de acordo com o autor, emergem das referidas declarações a ênfase nos conteúdos, saberes atitudinais, competências, habilidades, valores e relações interpessoais. Verifica-se, aqui, que a tônica desses conteúdos está presente em todos os documentos nacionais que regem a educação, a partir da década de 1990.

Mendes Segundo (2007) adverte que, apesar do discurso para diminuir as desigualdades sociais, defendido pelos organismos internacionais através do sistema educacional com apoio do Estado e da sociedade civil, não escamoteia a verdadeira preocupação que é “afastar qualquer risco de ingovernabilidade ou instabilidade social” (Ibidem p. 138), que possa ameaçar os interesses do capital.

Jimenez e Mendes Segundo (2007), dizem que o Estado brasileiro, regido pelos pressupostos da Educação Para Todos, determina por força de lei, artigo 87, parágrafo 1º da LDB, 9.394/96, que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para Todos, devendo concretizar as recomendações de Jomtien. Dessa forma, a LDB de 1996, p. 20, institui a Década de Educação e declara, no Artigo 87:

das Disposições Transitórias que: ‘A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos’.

Compreende-se, assim, que as políticas de avaliação do Banco Mundial têm, como fundamento, implementar práticas avaliativas que estimulam a competição e o individualismo no seio do sistema público de ensino, em todos os seus níveis (federal, estadual e municipal). A política de avaliação brasileira alia-se (com) à concepção de educação prescrita nos organismos internacionais, o que inaugura novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais.

Taddei (1998) discute que, sob a máxima da qualidade, se impõe uma nova visão de escola que passa, agora, a ter “ares” de uma empresa produtiva, a qual deve responder às cambiantes demandas do mercado. Deste modo, é imprescindível que existam mecanismos de avaliação, assim como em todas grandes empresas. O autor conclui que “suas práticas devem submeter-se aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível” (p. 353).

Medir, avaliar e informar foram as práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização e da modernização da ação educacional, e os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no país.

De acordo com esta nova ordem social, o mundo do trabalho passa a exigir um novo perfil de profissional, diferente dos profissionais formados pela concepção taylorista e fordista. O setor produtivo requereu um profissional com uma nova orientação, mais flexível e diversificada. O cenário tecnológico exigiu uma capacitação específica dos trabalhadores. Dessa forma, aqueles sem escolarização ou com baixa escolarização foram sendo, aos poucos, descartados, cedendo lugar para os mais competentes e qualificados.

De acordo com Kuenzer (2000), essa realidade irá exigir novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho ou no desenvolvimento da memorização de conteúdos ou formas de fazer, de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista, compreendida não só como forma de organização do trabalho, mas da produção e da vida social, na qualidade de paradigma cultural dominante nas sociedades industriais modernas.

E, em meio a tudo isso, o Ministério da Educação – MEC estabelece a política de avaliação do Ensino Médio, por meio do ENEM, Portaria n. 438, de 28.5.1998 (BRASIL, 2002b), “como procedimento de avaliação do desempenho do aluno”,

Conforme essa portaria, o exame propunha-se a avaliar competências e habilidades desenvolvidas, pelos examinados, ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências, especialmente definida para o exame (art. 1º).

2.10 O ENEM como exame que compõe o conjunto de avaliações do Estado a partir da sua reconfiguração

O ENEM é um exame que integra o bojo das ações do Estado nesta nova configuração. O Documento Básico do ENEM (2000) descreve o ENEM, instituído pelo INEP, em 1998, para ser aplicado aos alunos concluintes e aos egressos deste nível de ensino.

A perspectiva é que ele seja realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. As justificativas evidenciadas no documento base fazem referência ao novo momento da sociedade brasileira. De acordo com o documento,

as tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação básica, não só para a continuidade da vida acadêmica como, também, para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. Esta formação deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada (documento básico do ENEM, 2000).

O Documento Básico do ENEM (2000) contempla que um dos objetivos do exame é oferecer um quadro real da “qualidade da educação” que está sendo oferecida aos alunos (p.2). Segundo Taddei (1998), o conceito de qualidade é buscado na esfera gerencial, pois é um conceito chave na lógica neoliberal.

Além disso, é importante também fazer alusão ao ENEM de acordo com INEP:

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como

mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade⁵.

No documento do ENEM, o modelo da matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera como referências norteadoras, o texto da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

Para o documento, as competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

A matriz pressupõe, ainda, de acordo com o Documento Básico (2000), que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado, tanto para a compreensão de um problema matemático, quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

Neste sentido, os documentos que embasam o ENEM afirmam que o seu modelo de avaliação é algo extremamente inovador, uma vez que, na visão dos idealizadores, ele rompe com a chamada “educação bancária”, que propõe um processo educativo baseado na transferência de conteúdos, cabendo ao aluno a mera memorização dos temas.

⁵BRASIL. INEP. *Sobre o ENEM*. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acessado em: 20 dez. de 2012.

Na perspectiva dos documentos do ENEM, esta não é a lógica da nova avaliação, pelo contrário, para o Documento Básico (2000) esta avaliação tem como foco medir, pontuar, avaliar, a capacidade que o aluno tem de demonstrar se conseguiu assimilar, por meio de conteúdos aprendidos na escola e na sua experiência de vida, competências e habilidades na solução de problemas. É perspectiva do ENEM examinar se o aluno consegue aplicar os conteúdos aprendidos nos contextos adequados, se ele consegue interpretar códigos e Linguagens, se suas decisões são autônomas e, socialmente, relevantes.

Portanto, de fato, trata-se de uma prova com modelo inovador, uma vez que exige do seu participante competências transversais requeridas para as tarefas a serem avaliadas – posicionar, julgar e interpretar. A pergunta que fica diante da proposta inovadora do referido exame é: no Brasil temos escolas públicas que conseguem corresponder a tais expectativas?

A partir deste contexto, de acordo com Freitas (2005), ganha centralidade a avaliação com padrões de larga escala e, neste contexto, a educação pode ser transformada em uma mera possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social.

2.11 Educação pensada pelos organismos Internacionais – uma mera possibilidade de consumo individual

Na visão de Silva (2002), toda interferência das instituições financeiras na execução das políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, foram e são viabilizadas com total anuência dos governos e das elites conservadoras locais, e “sem resistência e alterações são executadas, alteradas e assimiladas pela sociedade” (p. 96).

Na visão da autora, as reformas na educação brasileira que se estruturaram a partir da década de 1990, se desenvolveram ancoradas em uma nova forma de gerenciamento que redefine o modo de organização, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e unidades escolares.

Carvalho (2009) aponta alguns programas do governo implementados, atualmente, que exemplificam a nova forma de atuação do Estado: Acorda Brasil

(1995) e o Projeto Amigos da Escola (1999), lançados no governo Fernando Henrique (1995-2002).

Esses programas são iniciativas que têm como objetivo, central, mobilizar a sociedade para assumir compromissos com a escola pública. O Acorda Brasil prevê ainda a distribuição de verbas federais diretamente às escolas, sem a intermediação de governos estaduais e municipais, a reforma do currículo e a avaliação das escolas, por meio de testes aplicados aos alunos, com premiação para aqueles com melhor desempenho.

Carvalho (2009) sugere que cabe aos diferentes sistemas de ensino, entre outras atribuições, promover a gestão participativa; elaborar plano de educação; instalar conselho de educação; acompanhar e avaliar as políticas na área da educação.

Silva (2002) informa que, de acordo com o modelo gerencial, o governo empreendedor deve financiar os resultados e não simplesmente conceder recursos, para isso os governos devem adotar mecanismos de avaliação de desempenho, de aferição de rendimento e, através de rankeamentos, classifiquem e tornem públicos os resultados. Por meio do SAEB, do ENEM e, do recém-criado, IDEB, o Governo assume a figura do Estado Avaliador.

Carvalho (2009) aponta que uma das principais mudanças na figura do Estado é que ele deixa de ser visto como investidor e mantenedor, eximindo-se da responsabilidade direta de produzir e fornecer bens e serviços, e assume o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada.

Esta mesma discussão se faz presente no texto de Afonso (2001), quando ele utiliza a expressão “Estado-regulador” para acentuar a nova posição do Estado que, ao deixar de fornecer bens e serviços, se transforma, sobretudo, em regulador do processo de mercado. Esta posição do Estado pressupõe, segundo Carvalho,

que ele seja árbitro e não parte, pois sua intervenção consiste em redistribuir ou realocar recursos, em introduzir regras orientadoras das relações entre os prestadores públicos e privados, em avaliar previamente necessidades e recursos disponíveis, em definir antecipadamente metas e posteriormente monitorar sua realização. Separa-se, assim, a função de governar e a de executar (Carvalho, 2009, p. 1148).

Carvalho (2009) alerta que restringir o Estado à função de regulação e de catalisação implica levar a sociedade, ou os indivíduos, a agirem por si mesmos na busca de soluções para seus problemas.

Janela Afonso (2001) faz uma importante discussão sobre a presença do Estado Avaliador no âmbito da educação básica. Para este autor, a presença do Estado Avaliador neste nível de ensino expressa-se

sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas através da avaliação externas e através do predomínio de uma nacionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e processos educativos (Janela Afonso, 2001, p, 26).

Carvalho (2009) observa que a avaliação não cumpre apenas a função de controle de resultados pelo Estado, por meio do estabelecimento de parâmetros para a comparação e classificação dos desempenhos, estímulo através da premiação. Porém, também se constitui em um importante mecanismo para induzir a prestação de contas e a responsabilização pelos resultados alcançados, ou seja, um mecanismo para informar sobre a eficiência e a produtividade dos serviços educacionais.

O controle dos resultados é uma estratégia utilizada pela administração empreendedora para orientar decisões, alcançar as metas estabelecidas, estruturar o mercado educacional, a fim de garantir as demandas sociais, sem criar burocracias administrativas no setor público preservando a descentralização dos sistemas.

Para Barroso (2005), a regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem, por principal função, assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema. No entanto, este autor comenta que o termo regulação foi incorporado nos debates sobre políticas públicas educacionais, no contexto da implantação do Estado com inspirações neoliberais.

Como já discutido anteriormente, a orientação da doutrina neoliberal, no caso brasileiro, de acordo com o autor, fica bem explícita na reforma empreendida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, uma vez que este governo buscou atender às determinações definidas no Consenso de Washington, ocasião em que o Banco Mundial estabeleceu uma série de recomendações aos Estados membros que, dentre tantas, estão o incentivo à iniciativa privada e a avaliação institucional como verificação dos resultados do aprendizado do aluno.

Sobre isso, Coraggio (2003, p.78) diz que, neste novo contexto, as políticas sociais “estão direcionadas para *compensar* conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracterizam a globalização”. Portanto, o papel desempenhado pelas políticas sociais, neste contexto, é de gerir esses direitos que foram, historicamente, garantidos por meio das lutas dos movimentos sociais, como é o caso dos direitos à educação e a saúde, obrigatoriamente, com baixo custo para o capital.

Esses novos formatos das políticas sociais são percebidos, de acordo com o ideário neoliberal, como circunstâncias do próprio processo de evolução natural das sociedades humanas. Isso significa, na visão de Santos (2002), que qualquer concepção, que caminhe em outra direção, estaria se contrapondo a uma ordem natural, a uma ordem não perecível.

Coraggio (2003) diz que o enfoque dado às políticas educacionais, alinhadas ao neoliberalismo, possui uma matriz economicista. Isso significa que a orientação dos organismos internacionais estabeleceu uma correlação estreita entre o sistema educativo e o sistema de mercado.

De acordo com o autor, essa correlação assenta o cotidiano escolar nas relações entre: “escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa” (Coraggio, 2003, p.102).

Pensando a escola, a partir desta lógica, ela estaria sendo utilizada como mercado educativo, local de trânsito dos consumidores e fornecedores, numa relação de compra e venda de serviços educacionais.

Este debate apresenta um cenário das políticas educacionais engendradas a partir da lógica hegemônica neoliberal. Nesta perspectiva, as pessoas passam a ser vistas como produtos secundários de um estilo de vida, no qual o ter se sobrepõe ao ser. Essa tendência tenta reduzir os seres humanos em consumidores. Santos (2002) reflete sobre isso,

o conceito de consumidor substitui o de cidadão e o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência. Os pobres são os insolventes (o que incluem os consumidores que ultrapassam os limites do sobreendividamento). Em relação a eles devem adotar-se medidas de luta contra a pobreza, de preferência medidas compensatórias que minorem, mas não eliminem a exclusão, já que esta é um efeito inevitável (e, por

isso, justificado) do desenvolvimento assente no crescimento e na competitividade a nível global). (Santos, 2002, p. 35)

Nesse contexto, verifica-se que existe um jogo de sedução para o consumo que, mesmo não se constituindo uma condição para todos, a ideologia neoliberal redefine o cidadão em consumidor.

Portanto, o sentido dado ao termo “regulação” teve, como proposta, demarcar a nova fase de atuação do Estado na relação com o mercado econômico global. A ênfase neste novo momento, de acordo com Barroso (2005) era dada na questão da qualidade. Essa se tornou a meta de todos os setores da administração pública. Na busca para atingir esta meta, o Estado descentraliza a responsabilidade da gestão e dos serviços e os transferem para outras esferas públicas e privadas e se restringe a desenvolver seu controle de regulação via avaliação.

Em resumo, de acordo com Teodoro (2003) é possível notar que as políticas públicas, para o setor social, em específico para o campo educacional, se apresentam como políticas elaboradas e implementadas via organismos multilaterais.

Dessa forma, essas novas orientações, de cunho neoliberal, têm repercutido profundamente no campo das políticas educacionais e, sendo assim, é imperioso pensar se este tipo de educação tem respondido aos anseios da população, de uma forma geral. É imperioso, também, pensar formas educativas com vistas a uma educação não reguladora e não regulada nos moldes da visão neoliberal, que se constitua em constante processo de transformação.

O presente debate traz questões difíceis, no entanto, fundamentais para a compreensão das políticas públicas, com conseqüente impacto das políticas educacionais. O Exercício de desvelar as estruturas do discurso, no campo educativo, é cada vez mais urgente para transformar a educação como espaço libertador.

Bourdieu (2001) lança luz para a compreensão deste discurso, quando coloca que, nos campos sociais, os agentes desenvolvem estratégias de manutenção da sociedade. Capturar termos que foram forjados no seio dos movimentos sociais libertadores e, com isso, atribuir a estes termos novas fisionomias ou roupagens é uma estratégia muito bem articulada de manutenção de campo.

As políticas educacionais precisam ser compreendidas pelo recorte da inclusão excludente. De acordo com Gentili (2009), a declaração dos direitos

humanos formulada pelas nações unidas em 1948 foi, talvez, uma das resoluções mais ambiciosas.

No entanto, em termos educacionais, esta declaração não garantiu a efetividade do direito à educação para os povos latino-americanos. Gentilli (2009) discute que, em função da combinação de alguns fatores, o processo educacional nos países da América Latina foi marcado pela dinâmica da inclusão excludente.

O autor explicita o termo exclusão excludente “como processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacionais se recriam e assumem novas fisionomias, inútuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais” (p. 1061). Gentilli (2009) informa que, do ponto de vista histórico, um dos fatores que foi fundamental para a não efetividade do direito à educação, para os pobres declarados nas Nações Unidas, foi o não reconhecimento desse direito na legislação nacional. Por isso, a definição da educação como direito fundamental na constituição de 1988, foi um marco na história do Brasil.

A mercantilização da sociedade se afirma a partir do aguçamento das contradições e do aprofundamento das desigualdades sociais e é acompanhada, simultaneamente, pelo aperfeiçoamento dos mecanismos teóricos e ideológicos de justificativas e sustentação da lógica capitalista atual.

Höfling (2001) reflete que, muito mais do que propor serviços sociais, integrando a educação nestes serviços, as políticas públicas precisam urgentemente, propor ações voltadas para a construção dos direitos sociais. Este movimento de construção dos direitos sociais é imperativo em uma sociedade heterogênea e com traços de desigualdade extrema. De acordo com a autora, o Brasil necessita muito mais de políticas educacionais voltadas para a democratização da estrutura ocupacional, que se estabeleceu para a formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos, do que torná-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada.

Compreendendo a escola como uma instituição típica da sociedade capitalista, ou seja, um fenômeno da modernidade e, dessa forma, não se constituindo como algo isolado das demais relações sociais, a educação cumpre a função de formar pessoas para atuar nesta sociedade que se mantém sustentada

por contradições sociais. Nesta perspectiva, a educação tem servido de ferramenta para manutenção da sociedade de forma injusta e desigual.

A questão da educação continua sendo um dos temas centrais da sociedade, pois compreendendo a sociedade brasileira definida em um espaço social dividido em classes, a educação não se manifesta como um fim em si mesmo, e sim como uma ferramenta de manutenção ou de transformação de uma determinada ordem social.

Constata-se, na atualidade, uma educação que cumpre um ordenamento social sustentado pelas aspirações de uma classe hegemônica. Para este grupo, a escola não cumpre apenas a tarefa de preparar os indivíduos para um determinado tipo de trabalho, mas também a de veicular e legitimar valores, ideias e formas de comportamentos que são incorporados por estes indivíduos.

3. EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS NOS CÍRCULOS DE CULTURA

O desenho teórico-metodológico, adotado nessa investigação, é a pesquisa participante. Esta se inscreve no campo da abordagem qualitativa, no contato direto do pesquisador com a situação estudada e se preocupa em compreender a perspectiva dos participantes.

A abordagem qualitativa se define como uma modalidade de pesquisa exploratória, ou seja, estimula os entrevistados a pensarem, livremente, sobre algum tema, objeto ou conceito. Ela envolve a obtenção de dados descritivos, faz emergir aspectos subjetivos e, por isso, pode atingir motivações não explícitas de maneira espontânea. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa dá lugar à intuição, à exploração e ao subjetivismo. Além disso, segundo Minayo (1998),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1998, p. 48).

Outra contribuição, a respeito dessa modalidade de pesquisa, é dada por Triviños (1994). Para o autor, ela se realiza a partir de uma integração dinâmica entre o objeto de estudo e o pesquisador, em um processo de retroalimentação e reformulação constantes. Triviños (1994) informa ainda, que nessa modalidade de pesquisa, os dados são estudados em seu contexto, com maior interesse pelo processo do que pelos resultados alcançados.

Apreender o conceito de participação e o seu significado para os grupos, historicamente, excluídos é fundamental para avançarmos com o debate neste trabalho.

O termo participação está estreitamente articulado ao contexto dos movimentos sociais de grupos, historicamente, excluídos nas décadas de 60 e 70. De acordo com Brandão (1985), a pesquisa participante toma fôlego, a partir dessa época, por iniciativa de investigadores que desenvolviam pesquisa social, imbricados em contexto de fortes lutas sociais, especialmente na América Latina. Thiollent (1987) confirma esse pressuposto, na medida em que nos informa que os primeiros debates sobre pesquisa participativa acontecem vinculados a projetos

emancipatórios e autogestionários, principalmente, nos movimentos comunitários e nas iniciativas em educação popular junto a populações excluídas.

A proposta da pesquisa participante contribui para o debate sobre a necessidade de se considerar os diferentes tipos de saberes e não somente o saber reconhecido oficialmente, ou seja, o científico. Souza Santos (2008), em sua discussão sobre a ecologia dos saberes, sugere que é necessária a criação de formas de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Esse relacionamento, para o referido autor, consiste em “conceder igualdade de oportunidades” às diferentes formas do saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas. De acordo com o autor, este relacionamento visa

à maximização dos seus respectivos contributos para a construção de outro mundo, ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática, bem como de uma sociedade aberta a todos os tipos de saber, mas que antes permitira uma discussão pragmática entre critérios de validade alternativos, uma discussão que não desqualifique tudo o que não se ajuste ao cânone epistemológico da ciência moderna (Santos, 2008, p. 100).

Além disso, é possível sugerir que a pesquisa participante assume sua condição de atividade desarticuladora de práticas e discursos, instituídos historicamente, principalmente os produzidos como científicos, pois propõe uma inversão de valores: a tão conhecida e reconhecida fórmula "conhecer para transformar" cede lugar para o "transformar para conhecer" (Coimbra, 1987). Assim, efetivamente estamos diante de um paradigma de conhecimento em que a participação, a partilha, a compreensão do outro, como sujeito capaz de produzir conhecimento, são categorias que fundamentam o trabalho do pesquisador.

A grande questão que se coloca, diante da metodologia escolhida, é a seguinte: como conhecer um contexto? Como interpretá-lo? Uma vez conhecido e interpretado, como intervir nele? A pesquisa participante só tem sentido com o envolvimento da comunidade e sua orientação para as possíveis soluções dos problemas investigados.

A proposta da pesquisa participante tem como eixo norteador de sua prática a concepção de que os problemas sociais exigem análises em conjunto com os grupos sociais. Nessa modalidade de pesquisa, se mantém a crença de que os grupos têm elementos necessários para a transformação social.

Para Brandão (1985), “o processo de conhecer o mundo anda de mãos dadas com sua transformação.” (p.9). Segundo o autor, são consideradas, no processo da

pesquisa participante, “variedades de experiências concretas [...] de novas idéias, de novas metodologias, de novas experiências e de antigos e novos esforços de colocar o conhecimento social, obtido através de procedimentos científicos, a serviço de alguma forma de ação social transformadora.” (Brandão, 1985, p.10).

De acordo com Brandão (1985), os resultados dessa modalidade de pesquisa indicam a tomada de consciência dos fatores envolvidos nas situações de vida imediata e na participação coletiva para a mudança da ordem social. O autor ressalta, ainda, que a identificação de problemas constitui-se de procedimentos que podem ser utilizados com a ajuda de estratégias tradicionais, como as da pesquisa documental, dinâmicas de grupo, informações vivas e opinativas dos participantes. Os dados, de acordo com o autor, são sempre provisórios e se aplicam nos grupos de pequena e média dimensão.

Concordando com o posicionamento de Brandão (1985), a minha relação com o campo pesquisado não se deu na ordem da mera inserção no grupo ou comunidade, mas na efetiva participação dos atores sociais que participaram da pesquisa.

A partir disso, considero, até o presente momento, que o processo e o produto desse desenho metodológico são compreendidos como uma contribuição prática para a transformação social. Portanto, o processo investigativo também se preocupa em incentivar o grupo social pesquisado a uma tomada de consciência em relação a sua situação e suas necessidades, na perspectiva da organização e da ação política.

Dessa forma, o paradigma que orientou a forma de relacionamento entre os jovens e eu, como pesquisadora, foi a horizontalidade. Nesse processo, o diálogo se constituiu como ferramenta de comunicação.

3.1 Ponto de Partida – Participando da Experiência

Tive os primeiros contatos com a comunidade a partir do segundo semestre de 2010. Neste período fiz a observação participante que centrou-se em duas dimensões: uma geral, buscando apreender tudo o que envolve o espaço escolar: localidade, espaço físico, materiais utilizados, docentes, alunos, funcionários, recreio, pátios, festas, público alvo, projetos desenvolvidos, participação da comunidade e outros aspectos que fazem parte desse cenário; outra dimensão mais

focada na pesquisa, foi de compreender como a escola e os alunos se organizam para a prova do ENEM, além de acompanhar esse processo após a prova. Esse período de observação se estendeu durante todo o período em que estive na escola, desde o segundo semestre de 2010 até junho de 2011.

Aproveitei este período de observação participante para conversar com gestores, professores e alunos do Ensino Médio da escola campo e, assim, fiz os primeiros contatos com os atores sociais inseridos no campo.

3.2 Experiências produzidas no campo – A pesquisadora em diálogo com a equipe diretiva da escola

Na escola campo, no ano de 2010, quatro alunos, de um universo de cinquenta, participaram da prova do ENEM. Nenhum fez vestibular. Essa situação confrontou-se com a minha expectativa, que era de encontrar alunos focados nas provas. A partir dos relatos dos professores, equipe diretiva e alunos, constatei que os alunos desta escola estão mais preocupados com as oportunidades no mundo do trabalho, de forma imediata, do que com as provas de ingresso ao Ensino Superior.

Isso aguça a minha vontade de ouvir esses jovens, saber o que buscam e o que pensam, quais as suas expectativas, seus sonhos. Muitas vezes, o adulto acredita saber o que é melhor para os jovens, sem considerar, na maioria das vezes, o que os próprios jovens pensam sobre isso.

Chamou-me muita atenção o pequeno número de alunos que aderiram ao ENEM. Se este se coloca como uma política democrática de acesso, por que não está alcançando estes alunos? Por que os alunos não se sentem seduzidos por ela? Por que não há uma adesão mais expressiva nessa escola?

Uma possível resposta está nas palavras da coordenadora a respeito da baixa procura de alunos pelo ENEM:

“Muitos estão olhando com desconfiança para a prova, devido aos últimos escândalos refletidos na mídia. Com isso, eles pensam que não adianta fazer a prova, pois, na visão deles, o processo está viciado, contaminado, sabe (coordenadora do ensino médio/manhã)”.

Ainda sobre essa questão, um dos alunos justifica o porquê de não realizarem a referida prova:

“Eu não vou fazer, porque eu não vou passar. Então, se não vou entrar mesmo, para que vou fazer a prova?” (aluno terceiranista)

O que leva a escola a não preparar os alunos para o vestibular? Na fala do Diretor, fica implícito que as famílias não buscam esse tipo de formação, mas também observa-se que a escola, também, não tem como foco, esta formação. Fiquei pensando: será que são as famílias que não querem ou é a escola que não desperta nos alunos e famílias a motivação para o vestibular? Como fica a implementação do currículo do Ensino Médio? O que eles aprendem? De que forma aprendem? Para que eles aprendem? Apreendem? Os alunos não objetivam mesmo passar no vestibular ou famílias e escola concordam com a imagem de incapacidade do grupo de alçar voos maiores? A escola não deveria abrir novos horizontes para essas famílias e alunos? Qual o sonho possível para eles? Um ensino que os instrumentalize para os subempregos? Um Ensino Médio que se esgota em si mesmo?

De forma inconsciente, alguns professores veem os estudantes como candidatos sem condições alguma de passarem no vestibular, conforme relata uma professora:

“Nós que lidamos com esses alunos que vivem em realidades como estas, sabemos que a universidade não é para eles. Não falamos para não desanimá-los, mas sabemos que o Ensino Superior não foi feito para todos”.

Assim, essa escola não arrisca propor a seus alunos outras possibilidades, talvez, na visão dos professores, para não os iludir. Então, se reserva apenas o direito de tratá-los bem, acolhem, cuidam, ensinam, mas não arriscam propostas mais arrojadas.

Mesmo sem nenhuma pesquisa formal, o diretor afirma que, a maioria dos alunos, que sai do Ensino Médio, arruma subempregos. Muitos estão em construção civil e, a maioria deles, em supermercados, empregados como carregadores e empacotadores:

“Eu sempre encontro com alguns nos mercados da rede vivo, esses dias um foi contratado pelo Carrefour, pois o vi lá, muitos ajudam os pais na construção civil, muitos estão desempregados e isso nos assusta, pois jovens desempregados é um problema social e é isso.” (fala do diretor)

Nessa afirmação, fica implícito o medo da ociosidade juvenil por parte do diretor. A seguir, ele descreve o perfil dos alunos da escola:

“A escola acolhe boa parte de alunos das vilas do entorno. Muito embora ela esteja localizada em um bairro com um mínimo de estrutura, cuja renda familiar fica em um nível de 5 salários mínimos por família. A escola não absorve, expressivamente, os jovens do bairro e, sim, das vilas do entorno, principalmente o Cerro Azul, o morro, etc.” (fala do diretor)

Ele percebe, também, que alunos mais focados saem da escola e vão para outra que fica no bairro vizinho, reconhecida como uma boa escola por ser tradicional da cidade, por ter formado várias personalidades políticas e por ter um projeto pedagógico focado nas provas de vestibular:

“Os alunos mais focados nas provas não ficam aqui no colégio. Geralmente, vão para o Maneco. É uma escola próxima e, lá, a escola foca mais para o vestibular. Por isso, a maioria dos alunos das famílias que permanecem no colégio, não está em busca do vestibular. Para essas famílias, o que importa mesmo é o primeiro emprego dos estudantes – este é o foco dos alunos. Por isso, a escola está implementando o ensino profissionalizante.” (fala da coordenadora)

De acordo com o discurso da coordenadora, este aspecto de que a escola é fraca compromete a imagem da instituição em relação as outras escolas, consideradas fortes:

“A proposta tradicional de ensino está agora com um importante aliado: o ENEM. O ENEM é a reafirmação da proposta tradicional de ensino, uma vez que também tem a natureza de mensuração e quantificação. Estamos perdendo muitos alunos, pois muitos consideram a nossa escola fraca. Outras escolas aparecem como modelo de escola forte, pois estão centradas na mensuração e quantificação dos resultados”. (fala da coordenadora)

O “golpe final”, conforme a coordenadora, foi o aparecimento das provas externas. Para ela, o ENEM tornou-se um aliado para a escola, mas trouxe grande pressão para todos.

As falas da equipe demonstram como que os professores concebem a escola. O contexto educacional se constitui como um *lócus* permeado de representações, no qual os professores as elaboram cotidianamente. As representações sociais da escola campo evidenciadas pela equipe diretiva e parte dos professores que nela

frequentam, solidificam a imagem de uma escola fraca, sem condições. Essas representações são carregadas de sentido e ajudam a orientar as práticas tanto da equipe como dos docentes em sala de aula. Essas representações e imagens fabricadas como: “a universidade não é para eles” ou “a nossa escola é fraca”, ajudam a compor um tipo de *ethos docente que define* as práticas dos professores lotados nesta escola. Este *ethos* docente contém elementos relacionados à formação destes professores, à história de cada um, às suas experiências, mas também se compõem, em grande parte, das imagens e das representações que eles fazem de si, da escola e dos alunos.

Estas representações sociais são produtoras de práticas com forte tendência à estigmatização e homogeneização o que culmina em um *ethos* de professor de escola pública que partilha representações de uma escola sem qualidades, condescendente, que não cobra dos professores envolvimento no trabalho pedagógico, interesse em construir aprendizagens significativas e contextuais que viola as aulas, que falta, que não planeja, que não se importa com que o aluno aprenda, que não cria situações novas de ensino.

3.3 Descrição dos Círculos de Culturas realizados no campo empírico

Após este processo foi realizado os círculos de cultura com os jovens. Esta metodologia assume por base os postulados Freireanos e se constitui a partir da percepção de que, todas as pessoas que participam do processo podem, de acordo com Paulo Freire (1993), propor, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, agir, cultivar, sugerir, intervir e avaliar em um movimento de permanente diálogo. Para o autor, o ato de educar acontece nos círculos de cultura, isso porque, a possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. (Freire, 1993, p.10).

Freire (1993) considera o homem (mulher) um ser relacional, criador de cultura. Há também aqui a crença de que o conhecimento só se constrói no diálogo, necessário a uma prática pedagógica democrática. Os círculos de cultura assumem, como características principais, o diálogo, a participação, o respeito ao/à outro/a e o trabalho coletivo. Na pesquisa os círculos constituíram-se como espaços de

discussão que propiciaram a reflexão coletiva sobre os principais temas que fazem parte do cotidiano dos jovens participantes do trabalho. Os círculos foram fundamentais para que fossem transformados muitos conceitos que estavam cristalizados entre nós, jovens e pesquisadora.

A importância dos círculos de cultura para a pesquisa se deu, fundamentalmente, em função destes se constituírem como *locus* que oportunizou, aos seus participantes, a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam tanto as minhas ações como as dos jovens participantes. No transcorrer das oficinas com os jovens, a ênfase do trabalho recaiu sobre a necessidade de desnaturalização das práticas sociais. Todos os textos, vídeos e músicas, que serviram de ferramentas para o debate, tinham como visão a transformação por meio da tomada de consciência. Enfim, os círculos ofereceram um espaço significativo para a compreensão da dinâmica das relações sociais.

Os critérios de seleção que utilizei para a escolha do público que iria colaborar com a pesquisa foram: jovens com inscrição sócio-histórica-cultural comum. Estudantes, que frequentam o Ensino Médio, pertencentes a um mesmo grupo social. Possuem experiências sociais comuns e compartilham de um determinado padrão de linguagem e racionalização que os identificam a partir de um determinado *habitus*.

Dessa forma, realizei dez oficinas com os jovens alunos terceiranistas, durante os meses de agosto a novembro de 2011, com o propósito de serem produzidas experiências de aprendizagens coletivas, impulsionadas por um determinado tema gerador (ver programa tabela 06).

Os temas geradores foram selecionados a partir de um debate inicial entre os jovens e eu e tiveram como enfoque questões relacionadas com a condição da juventude no Brasil. São eles:

Tabela 6 – Os círculos de cultura com os jovens nos meses de agosto a novembro de 2011.

Data das oficinas	Propostas para as oficinas	Oficinas – círculos de cultura	Experiências que foram sistematizadas
Mundo do Trabalho – 06/08/11 14/08/11	Debater a relação entre educação e mundo do trabalho, sob a ótica dos jovens.	- Leitura do texto: Nada é Impossível de Mudar (Brecht) - Discussão do texto	A opinião dos alunos mostra que o caminho da tecnicidade é mais certo, rápido e menos denso para sanar suas dificuldades financeiras. Os jovens são consumidores, preocupados com a sua inserção no mercado de trabalho, mas a falta de qualificação profissional, experiência e idade são barreiras para o primeiro emprego

Moda – 29/08/11	Debater sobre o tema “Moda”, uma vez que compreendemos que esse tema faz parte do cotidiano juvenil.	Apresentação do tema do encontro seguido de questões para o debate	A moda, vista como linguagem simbólica, estabelece-se na relação entre os indivíduos e os grupos sociais como possibilidade de mediação ou mesmo de inserção de tais indivíduos ou grupos sociais no jogo social. Em geral, os alunos expressaram ter consciência da ditadura, da moda, de forma que para muitos deles, não acompanhar a moda significa estar excluído da sociedade.
ENEM – Vestibular – Ensino Superior – 11/09/11 21/10/11	Perceber qual a posição do jovem em relação ao ENEM.	- Vídeo - Minuto ENEM - Dinâmica do balão - O que acharam da discussão sobre o ENEM.	Existe falta de informação sobre a importância da prova tanto entre os jovens como entre os professores também. O debate sobre o ENEM não tem prestígio na instituição. Há uma deficiência nas disciplinas de Filosofia e Sociologia que deveriam primar pelo pensamento crítico.
Violência 17/09/2011	Debater sobre a violência, cada vez mais presente, no mundo dos jovens.	-Fragmento do vídeo “Notícias de uma guerra particular”. - Questões para debate.	As falas dos jovens demonstram o despreparo da sociedade para um debate mais sério e profundo sobre o assunto. E a escola, segundo eles, não contribui para o debate dessas questões.
Educação 28/09/2011	Educação e escola buscando apreender qual a concepção do grupo de jovens pesquisado.	- vídeo: “Sociedade sem escolas”, de Ivan Illich -Questionamentos - Debate a partir do vídeo	Os jovens expressam sentir falta de comprometimento dos professores com um ensino mais focado em suas necessidades. Os alunos se posicionam claramente em relação ao ENEM e ao vestibular. Para eles, fazendo uma comparação simples das duas provas, acreditam que a prova do ENEM, além de ser uma prova mais fácil, se constitui também em um processo mais democrático. Acreditam que ela trouxe mais possibilidade para que a inserção deles em um ensino superior. Alguns jovens homens que não fizeram a inscrição da prova alegaram que querem seguir carreira militar. As meninas optaram pela Pedagogia.
Política 06/10/2011	Verificar a forma como o grupo pesquisado se relaciona com o tema da política.	- Texto de Brecht sobre Analfabeto Político - Debate a partir das perguntas	Alguns alunos falaram muito do ressentimento em relação à falta de tudo no bairro onde moram. Para eles, as pessoas precisam aprender a votar para melhorar as condições de vida nos bairros em que moram.
Júri Simulado: discussão sobre a maioridade penal – 04/11/2011	Discutir sobre maioria penal com os alunos	Caso sobre menor infrator	A sociedade em seu âmago é punitiva. E a juventude reproduz essa ordem. Os problemas que geram as taxas de criminalidade são procurados no próprio indivíduo. É ignorada a relação do indivíduo em um campo de desigualdade social e econômica. O papel do Estado também é ignorado, ou minimizado.
17/11/2011	Festa de encerramento	Festa com DJ, vídeo da turma, recepção. Sistematização das experiências vividas	Momento de descontração, que marcou o final dos encontros e também serviu de um tipo de celebração de encerramento do Ensino Médio, uma vez que eles não tinham se organizado para isso. Momento muito bonito em que tivemos condições de retomarmos alguns pontos importantes levantados ao longo das oficinas. Fizemos a sistematização das experiências vividas

Esses círculos foram significativos para pesquisa por ter propiciado espaços de construção de saberes coletivos uma vez que estes se inscrevem no campo da pesquisa participativa. De acordo com Brandão (1985), a pesquisa participante desenvolve um caminho investigativo em que o pesquisador, junto com os atores sociais, constroem saberes, criam e recriam a realidade, e participam assim, de forma coletiva, do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos do saber construído.

Portanto, a pesquisa participante considera a voz do ator ou do grupo social como componente fundamental e essencial para a tessitura da metodologia da investigação. Entendo que os círculos de cultura colaboraram com a pesquisa, uma vez que, por meio do diálogo, considerando as percepções dos jovens na interação com as minhas percepções, foi possível propor formas de compreensão e superação dos determinismos sociais. São ações que considero mínimas, mas que assumem grandes possibilidades de transformação.

Após a realização dos círculos de cultura, a pesquisa assumiu a sua próxima fase, que foi a de sistematizar as experiências produzidas.

Segundo Oscar Jara (2006), a Sistematização de Experiências fundamenta-se na concepção metodológica dialética, que entende a realidade histórico-social como uma totalidade, como processo histórico: a realidade é, ao mesmo tempo, uma, mutante e contraditória, porque é histórica; porque é produto da atividade transformadora, criadora dos seres humanos.

De acordo com Oscar Jara (2006), a Sistematização de Experiências se torna um poderoso instrumento para a prática transformadora, realizada por meio de metodologias participativas bastante testadas na América Latina. Ela busca reconstruir experiências e, isso implica, compreender, registrar e ordenar de forma compartilhada, a dimensão educativa de uma experiência vivenciada.

Sistematizar experiências, na visão de Oscar Jara (2006), é um desafio político pedagógico, pautado na relação dialógica e na busca da “interpretação crítica dos processos vividos”. Trata-se de um exercício rigoroso de aprendizagem, que contribui para refletir sobre as diferentes experiências, implicando na identificação, classificação e reordenamento dos elementos da prática; utiliza a própria experiência como objeto de estudo e interpretação teórica. No campo as experiências foram sistematizadas por meio do diário de bordo e fotos que permitiu o registro das produções nos círculos de cultura.

Os registros dessas experiências foram aproveitados em dois movimentos: o primeiro foi com os próprios jovens, após dois anos em que foram realizados os círculos de cultura. A ideia neste novo encontro foi de promover um debate com os jovens, tendo, por ponto de partida, as experiências adquiridas nas oficinas realizadas em 2011 que foram sistematizadas. O segundo movimento, os registros das experiências foram utilizados como subsídio para o diálogo com a escola campo.

Ao voltar na escola, eu socializei com a equipe pedagógica muitas experiências adquiridas nas oficinas. O retorno à escola se deu em um encontro com a diretora atual e a nova coordenadora.

Passo a registrar o primeiro momento que foi constituído pelas experiências nos círculos de cultura.

3.4 Experiências vivenciadas nos círculos de cultura – a pesquisadora em diálogo com os jovens

Comecei o trabalho nos círculos de cultura, primeiramente, fazendo uma oficina com o objetivo de construir, junto com os jovens, a proposta de trabalho que seria desenvolvida ao longo dos encontros. A ideia era escolher, junto com eles, os temas geradores que seriam debatidos nas próximas oficinas. Antes do debate sobre os temas geradores, os jovens responderam ao questionário. (anexo1)

No final do questionário havia a solicitação para que se registrassem frases significativas. Ao analisar as frases registradas pelos jovens, busquei categorizá-las a partir de algumas dimensões. Das 26 frases, identifiquei dois grupos de significado: um constituído por jovens que se apegam à religiosidade, para compreender os desafios e as condições da vida e o outro composto por jovens que acreditam que, com o esforço pessoal, as pessoas têm condições de “vencerem na vida”.

Tabela 7 - Relação de falas das Dimensões Religião e Esforço Pessoal

Religião e Resiliência	Esforço Pessoal/ Concepção Meritocrática
“Nunca diga para Deus que você tem um grande problema, diga para seu problema que você tem um grande Deus.”	“Se você realmente quer, você consegue!”
“Enquanto não acontece, eu fico imaginando, mas eu tenho fé que vai se realizar.”	“Vencer talvez, lutar sempre, desistir jamais.”
“Família é tudo.” É preciso acreditar que Deus cuida de todos nós”.	“Tudo que eu desejo vou realizar com meu esforço e vencer.”

Não pode mudar o passado, mas pode construir um futuro (sic)."	"Nunca deixem que lhe digam que você nunca vai ser alguém, ou que seus sonhos nunca vão dar certo. Quem acredita sempre alcança."
"Cada um tem o seu jeito de ser, não importa o que for; apenas seja feliz."	"Sucesso é continuar depois que os outros desistirem."
"Sou como o vidro, se cair eu quebro, se pisar eu corto."	"Força de vontade."
"Se Deus é por nós quem será contra nós".	"Guerreiro não foge da luta e não pode correr, ninguém vai poder atrasar quem nasceu para vencer."
"Antes de mais nada acredite em você."	"Eu posso, eu quero, eu consigo."
"Amo Jesus. Ele é a minha força e socorro."	"Me deram uma vida, não uma eternidade."
"Nunca desista dos seus sonhos e sempre acredite em teu potencial. Deus está com você."	"Não desistir nunca e não sucumbir ao medo (sic)"
"Sou como o vidro, se cair eu quebro, se pisar eu corto."	"Seja você mesmo."
"Sem sacrifício não há glória".	"A vida dá oportunidades, basta saber aproveitá-las."
"Vinde a Deus e sedes aperfeiçoados. ⁶ "	"Seja sempre você mesmo, dê o seu melhor sendo um exemplo para os outros."

Depois deste primeiro procedimento de preenchimento do questionário, propus ao grupo uma atividade de "quebra gelo". Utilizei uma técnica com balões com o objetivo de trabalhar a questão dos altos e baixos da vida, as dificuldades e as conquistas que são elementos presentes nos percursos de cada um. A técnica com balões aponta para uma questão fundamental para a vida humana que é a solidariedade. Com o avançar da dinâmica a tendência foi que muitos balões foram ficando no chão já que cada participante estava focado no seu próprio balão, individualmente. Os balões no chão representam que na vida precisamos uns dos outros. Não conseguimos sozinhos. Ao finalizar a dinâmica, passamos a negociar sobre quais temas iríamos trabalhar nos círculos de cultura. O grupo sugeriu vários temas e alguns foram recorrentes nas falas dos jovens, razão pela qual decidimos por estes: mercado de trabalho, ENEM e vestibular, educação e escola, moda, violência.

3.5 Análise das frases registradas pelos jovens no questionário

Existe uma marca muito grande de resiliência nos registros da maioria:

⁶ Essa frase foi citada por um aluno que frequenta a Igreja dos Santos dos Últimos Dias – Mórmons. É interessante notar a presença dessa congregação religiosa em comunidades de periferia das cidades em que atuam e do aceite de uma grande parcela dos moradores dessas mesmas comunidades. Há uma provável ascensão social por meio dessas instituições religiosas.

“Sucesso é continuar depois que os outros desistirem”, “Nunca desista de seus sonhos”. Ou seja, outra realidade social é possível, se houver esforço dos indivíduos. É como se a solução estivesse nas mãos de cada um. Portanto, é preciso lutar, esperar e nunca desistir, pois quem espera sempre alcança.

Observei, tanto no questionário, como nas discussões temáticas, a ausência de qualquer fala relacionada ao gênero, condição social ou raça entre eles. Em nenhum momento, os alunos indagaram, tanto no questionário como nas discussões propostas, a respeito dessas variantes. Isso evidencia a falta de percepção da sua própria condição.

A questão da meritocracia foi um dos traços fortes observados nas falas e nas frases dos jovens. Apple (2004) traz uma importante contribuição sobre isso, quando faz uma análise da sociedade atual percebida como neoliberal. O referido autor chama atenção para a arbitrariedade da cultura meritocrática, quando reduz os indivíduos a meros consumidores e, dessa forma, as condições de gênero, raça e condição social, que são traços indispensáveis para se pensar um cenário social, são invisibilizadas. Para a sociedade, na visão de Apple (2004), esses traços não são importantes, pois, o que importa, de fato, nessa sociedade sustentada em bases da meritocracia social, é que o indivíduo aproveite as oportunidades. Desse modo, ele superará todas as adversidades colocadas pela cultura/sociedade.

Isso fica claro ao observar que, a maioria, utilizou frases que remetem ao esforço pessoal como condição para superação das situações de desigualdade e de falta de oportunidade as quais eles vivenciam no seu dia a dia. A maioria coloca o mérito como principal componente de sucesso na vida, sem levar em consideração as condições objetivas da sociedade, totalmente desiguais: “*Eu posso, eu quero, eu consigo*”.

Essa situação indica que, por serem os jovens, sujeitos partícipes de uma sociedade neoliberal e marcada por uma forte cultura meritocrática, têm muita dificuldade de encontrar aquilo que Freire (2004) chama de “frestas para burlar os espaços hegemônicos”.

Para Bauman (2001), esse movimento não se dá apenas a partir da esfera econômica, mas também a partir do que se aprende. Os saberes produzidos são viabilizados por uma sociedade altamente excludente, em que se utiliza dos saberes construídos para afirmar a exclusão dos grupos destituídos de todas as condições econômicas, culturais e sociais.

Segundo Gentili (2009), “os grupos excluídos não estão só excluídos somente da escola, mas de todas as dimensões da sociedade”. Muitos jovens que participaram da pesquisa, que fazem parte desses grupos excluídos acreditam, de fato, que tanto o sucesso como o fracasso dependem, exclusivamente, de si mesmos. A perversidade, no campo do saber, se expressa no consenso de que a grande razão para não se chegar aonde se deseja é a incompetência.

Muitos indivíduos mantêm a crença de que a falta de colocação em lugares mais privilegiados socialmente está atribuída à falta de competência, isto é, os mais competentes assumem os melhores lugares. Então, para muitos indivíduos, o sucesso é para poucos e o fracasso é para a grande maioria. Mas, de acordo com Bauman (2001), tanto o fracasso quanto o sucesso têm em comum o fato de serem vistos como sendo de responsabilidade do indivíduo, como sendo fruto da sua liberdade de escolha. A obrigação de escolher é de todos.

Os resultados são muito diferentes para os grupos humanos, dependendo do lugar em que ocupam na rede social. Dessa forma, a escolha “[...] divide as situações humanas e induz à competição mais ríspida, em vez de unificar uma condição humana inclinada a gerar cooperação e solidariedade” (Bauman, 2001, p. 106).

Outro traço que aparece bem forte nas frases dos alunos é a religiosidade. Os estudos de Simmel (1997), sobre o assunto, nos ajudam a compreender essa inclinação para a religião, evidenciada em algumas frases. Simmel (1858-1918) foi um dos fundadores da sociologia alemã, ao lado de Max e Weber. Apesar de pensador plural e instigante, ele ainda é pouco conhecido no Brasil. Simmel conceitua religiosidade como sendo “uma dimensão humana, histórica e culturalmente determinada, que se abre à transcendência, mobiliza energias e se materializa em formas cognitivas e emocionais na construção de sentido para a totalidade da existência” (Simmel, 1997, p.13).

Simmel (1997) compreende a fé como uma atitude “humana” de confiança e é considerada o cerne da religiosidade. Observo em várias frases que alguns jovens reconhecem a fé como necessária para a vida. Percebo também a questão da religiosidade como um fenômeno presente em realidades que apresentam carência social.

Além disso, de acordo com Simmel (1997), a religiosidade introduz, na existência, uma unidade de sentido mais profundo. Através dela, as tendências

opostas e incompatíveis da alma encontram repouso e solução para suas contradições. Assim, o comportamento religioso traz paz, confiança, segurança, elementos ausentes na vida em sociedade, porém, necessários para o bem viver.

Na perspectiva do autor, a natureza da dimensão religiosa está totalmente articulada com a dimensão humana e, por isso, a sua capacidade de se recriar, permanentemente, na história, nas manifestações culturais e nas ações interindividuais.

Abaixo, uma das meninas, integrante do grupo participante da pesquisa, que frequenta uma igreja pentecostal, expõe o significado da igreja para ela:

“A igreja é tudo na minha vida. É o lugar onde eu encontro Deus, encontro paz, resposta para muitas perguntas. As pessoas acham que é ruim participar da igreja, eu não acho, é muito melhor do que ficar pelas ruas, nas festas, pelo menos lá a diversão é mais sadia, meu namorado também participa da igreja e a gente gosta muito”. (Fala de jovem, setembro/2011)

Observo, então, que para essa menina a igreja representa um lugar seguro e bom de estar. Lá, ela encontra paz e diversão sadia. A crença de que em Deus tudo pode acontecer, também é algo recorrente na fala dos alunos religiosos. Para Simmel (1997, p.169), “é usual que a fé em Deus e em si-mesmo ofereçam um senso de confiança no futuro. Considere-se quantas coisas se pode fazer pelo simples motivo de que se acredita que se pode fazê-las”.

A igreja se constitui como espaço de reconhecimento e acolhimento. Para a jovem religiosa que participa da pesquisa, a igreja é um espaço em que ela se percebe como alguém muito importante e capaz. Experiências como esta, são produtoras de sentido na vida da juventude que, embora não consiga atender às requisições de uma sociedade neoliberal, mesmo assim encontra espaço de acolhida e respeito no âmbito da sua comunidade de fé.

3.6 Interpretação das Práticas - Sistematizando as experiências produzidas nos Círculos de Cultura

Após, a realização dos círculos de cultura, observei que as nossas falas nos levaram (os jovens e a pesquisadora) a caminhos diferentes de reflexão e de análise. Ao trabalharmos os temas, por eles escolhidos, tendo em vista seus interesses, necessidades e expectativas e a partir do olhar deles sobre as questões

que o cotidiano lhe oferece, tivemos a possibilidade de ampliar o nosso conhecimento sobre o grupo, ao considerar seus valores e suas leituras de mundo.

Algo que pude observar, em todos os momentos com eles, foi que os jovens conseguem falar sobre temas fundamentais, de uma forma que evidencia muita maturidade, embora sinalizem grande preocupação relacionada à questão das escolhas e do mercado de trabalho.

A maioria falou sobre as novas tecnologias, sobre a necessidade de dominar este mundo informatizado e os novos empregos que a tecnologia poderá oferecer, sobre os desafios que eles, necessariamente, irão encarar no momento da procura pelo emprego e sobre as dificuldades de uma colocação na sociedade. Os jovens também falaram sobre moda, sobre música, exclusão, violência e mundo do trabalho, falaram sobre tudo de forma muito descontraída. Observei que esses jovens tem muita expectativa e uma imensa capacidade de sonhar. São jovens que, como eu também, na época da minha juventude, acreditam muito no futuro.

Para esse trabalho escolhi aprofundar a discussão sobre as falas produzidas nos círculos de cultura relacionadas a:

- a) mercado de trabalho e consumo;
- b) ENEM e esforço pessoal;
- c) moda;
- d) violência;
- d) punição.

A escolha pelo aprofundamento nestes temas se deu em função da fertilidade do debate nos círculos de cultura e por observar, a partir das falas dos jovens, que são questões centrais em seus cotidianos.

3.7 O que os jovens falam sobre o Mundo do trabalho e Consumo

“O pessoal tem muito medo do trabalho; vai de pessoa pra pessoa, tem medo de sair da estabilidade, tá em casa ganhando casa, comida e roupa lavada do pai e da mãe e acha que não vai se dar bem sozinho; e também tem o que tem medo de encarar o próprio mercado de trabalho, que não vai conseguir arrumar um emprego, e tem gente que já quer chegar no emprego e quer ser chefe, quer ser patrão, ganhar um salário mais alto, mas não é assim, tem que começar por baixo”. (Fala de jovem, setembro/2011)

A grande avalanche de informações, em relação ao futuro profissional, que os jovens recebem em sua vida diária por intermédio dos meios de comunicação, por vezes, causa certo mal-estar em relação à colocação no mercado de trabalho.

“Na TV falam que tem que ter qualificação, não sei o que, é tanta coisa [...]. Não é barbada chegar lá, tem que batalhar. Todo serviço, tudo tem que ter um curso superior”. (Fala de jovem, setembro/2011)

A idéia de força de vontade é algo muito forte nas falas dos alunos. Para a maioria deles,

“a escola dá o estudo e nós se quisermos temos que aproveitar o que ela oferece. O sucesso profissional depende muito do aluno, 90% depende do aluno”. (Fala de jovem, setembro/2011)

Na visão dos jovens, o sucesso ou o fracasso, relacionado à conclusão do ensino médio, está articulado à vontade própria e ao esforço pessoal e não são considerados, nas falas, os impedimentos produzidos pelas determinações objetivas da vida. Assim, vê-se a cultura da meritocracia mais uma vez presente no discurso dos alunos e também presente no discurso da escola.

Os cursos de nivelamento técnicos, também foram lembrados e até mesmo alguns alunos afirmaram que seria mais vantajoso fazer um curso técnico do que uma faculdade, em vista de que estes são mais valorizados na atualidade.

As dificuldades de se conseguir qualificação também foram dadas como destaque, além dos altos preços de cursos técnicos que foram também citados:

“O curso técnico é melhor por que a gente chega mais cedo no mercado de trabalho. Pena que o governo não oferece muito curso para nós. Eu conheço um lugar que tem bastante curso importante para nós mas é pago. E quem não tem condições? como fica?” (Fala de jovem, setembro/2011)

O número de cursos, em nivelamento técnico, de instituições privadas é massivamente maior do que os que são ofertados por instituições públicas. E os oriundos de instituições públicas acabam tendo uma disputa candidato-vaga muito grande, o que já implica na desistência da concorrência por parte de alunos empobrecidos por já acreditarem na reprovação eminente.

A realidade objetiva dos alunos demonstra que o caminho da tecnicidade consegue ser menos denso, mais certo e rápido para sanar suas dificuldades financeiras.

“Ninguém quer empregar quem nunca trabalhou. Só resta babá e empregada doméstica” (Fala de jovem, setembro/2011).

“Emprego não existe pra nós profe. Precisamos fazer 18 anos e tentar ver se o exército nos pega. Mas eles têm dispensado muita gente hoje em dia”. (Fala de jovem, setembro/2011).

Para atender a esta grande demanda expressa na fala dos jovens em relação à falta de qualificação técnica subsidiada pelo poder público que o governo em 2011 cria por força de Lei, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, redefinindo assim, os rumos do ensino técnico brasileiro.

A questão sobre a Educação Profissional Tecnológica – EPT se insere neste novo momento de reestruturação produtiva como importante ferramenta de preparação imediata de mão de obra, algo extremamente necessário para a manutenção do mercado produtivo. Nesta perspectiva, a qualificação da mão-de-obra é compreendida como investimento econômico e não como direito dos trabalhadores.

O Pronatec constitui-se como um conjunto de ações que visam ampliar a oferta de vagas na EPT brasileira. Diante do quadro de escassez de vaga pública para a qualificação de trabalhadores o Pronatec tem como uma das principais metas a ousadia de atender oito milhões de beneficiados. Para isso o governo criou 200 novas escolas técnicas federais. O Pronatec já alcançou 4 milhões de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional este ano, segundo dados do governo federal. Os cursos são oferecidos nos estabelecimentos de ensino do Sistema S⁷ (relação público-privado); nas escolas técnicas federais, vinculadas aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETS; nos colégios técnicos das redes estaduais, e nas universidades. Atualmente, o Pronatec se consolida como uma das principais políticas públicas implantadas pelo Governo Federal no que diz

⁷ O sistema S é formado por organizações e instituições todas referentes ao setor produtivo (SENAI, SESI, IEL, SESC, SENAC, SENAT...). este sistema teve origem em 1930, durante o Governo Vargas e se consolidou como estratégia de formação profissional com objetivo de formar pessoal para atender às requisições da indústria brasileira. Este sistema reflete a relação público privado, já que se sustenta predominantemente por recursos fundos públicos, mas de gestão privada vinculada a entidades patronais. O Sistema S, ao longo de sua história se consolidou como padrão de referência para a oferta da EPT.

respeito à formação técnica. Nessa perspectiva, o debate sobre a EPT, em todos os seus níveis, assume uma posição central e torna-se um campo de disputa entre os vários sujeitos, públicos e privados, envolvidos com este nível de ensino. A proposta do Pronatec articula-se com uma concepção de educação com forte vinculação ao mercado, de caráter tecnicista e ancorada na Teoria do Capital Humano.

Percebe-se, que a questão do emprego é um campo de extremo interesse dos jovens participantes da pesquisa. Muito embora sejam alunos do período matutino, e grande parte do grupo reside com os pais, ainda assim sofrem a pressão pelo primeiro emprego. Muitos buscam uma forma de combinar escola e trabalho.

Os jovens que participaram do círculo experimentam o fenômeno do alongamento do tempo juvenil.

“Eu precisava arrumar qualquer emprego. Esse tempo na escola demora muito. O ideal seria aos 15 anos já se ter emprego pra nós. É muito ruim ficar tanto tempo sem dinheiro”. (Fala de jovem, setembro/2011)

A condição juvenil, neste novo milênio, marcada pela expansão do tempo livre, obedece a critérios de diferenciação social. Para os jovens de determinadas classes sociais, a condição juvenil transforma-se em tempo de investimento e formação, como diz Leão (2004), “tempo de uma moratória social vivida como gozo de liberdade. Para outros é um tempo vazio, uma moratória imposta que alimenta o desejo de se chegar rapidamente à vida adulta como alternativa de superação do estado”. (Leão, 2004, p 26)

As reflexões de Camacho (2001), acerca da condição juvenil, sugerem a noção de moratória social e vital, em virtude das multiplicidades das situações sociais que definem os marcos históricos, sociais, culturais distintos na sua condição.

Conforme Mangulis (1996), os rapazes e moças, que pertencem a uma condição social mais elevada, têm oportunidade de estudar e postergar seu ingresso no mundo do trabalho e das responsabilidades da vida adulta, experimentando o seu tempo e espaço sob proteção social.

O tempo legítimo de alongamento proporcionado pela família é aquele dedicado a estudar e a capacitar-se, durante o qual a sociedade brinda os jovens com uma especial tolerância. A moratória é privilégio, geralmente, dos jovens de classe média, cujas famílias têm a possibilidade de oferecer-lhes estudos

prolongados e retardar seu ingresso no mundo adulto, como o trabalho e o casamento. Essa moratória não é permitida de igual modo a todos.

No entanto, Mangulis(1996) amplia a discussão de moratória social ao abordar a moratória vital, comum a todos os jovens. A moratória social concede a esses sujeitos, como que um crédito temporal, um algo a mais, vinculado ao aspecto da vitalidade corporal. Tal moratória identifica-se com a sensação de imortalidade, tão própria dos jovens. Essa sensação, esse modo de situar-se no mundo, podem levar os jovens, de acordo com o autor, a formas de enfrentamento do perigo, a condutas autodestrutivas que, muitas vezes, colocam em risco a saúde, expondo-os a acidentes, a excessos e superdoses.

Nesse sentido, Abramo (2005) enfatiza que é fundamental levar em consideração esses planos de análise, pois a juventude, como toda categoria socialmente constituída, possui uma dimensão simbólica, porém precisa ser analisada com base em outras dimensões, como a sua duração e o significado social atribuído à condição juvenil, que são construtos históricos e culturais.

No caso dos jovens pobres, representados pelo atores que participaram da pesquisa, eles experimentam o alongamento juvenil com certa ansiedade, pois a busca pelo emprego é algo muito presente entre eles. Indaguei-os ainda sobre a renda mensal da família e constatei que a renda familiar, de todos os jovens participantes com a pesquisa, não ultrapassa a quatro salários mínimos, fato este que pode impulsionar a busca de emprego por parte dos jovens.

Observei que todos os jovens que participaram da pesquisa, mesmo não estando trabalhando, sofrem a pressão da falta deste e procuram, na medida do possível, adequar a vida escolar e primeiro emprego. O que faz com que muitos não migrem para o ensino noturno é a dificuldade em encontrar o tão procurado primeiro emprego. Outra questão sobre a inserção do jovem no mercado de trabalho é o *status* que isso traz.

Ainda hoje uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de ascender o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas: ter dinheiro é muito importante para se afirmar em relação aos colegas, em relação às meninas, para poder sair com os colegas e com as meninas, portanto para ser reconhecido e se reconhecer como um 'homem' (Bourdieu, 1983).

Muito embora não se perceba entre o grupo de jovens este movimento de abandonar a escola em função do primeiro emprego, ainda assim, percebe-se a preocupação que o jovem tem em não poder consumir. O desejo em comprar é a primeira pulsão que se nota no tocante à discussão do primeiro salário.

Na fala dos jovens, a busca do emprego esta associada a marca do consumo. O desejo em comprar é a primeira pulsão que se nota no tocante à discussão do primeiro salário.

“Ah prof. meu primeiro salário quero comprar de tudo. Quero comprar um celular de ponta.” (Fala de jovem, setembro/2011)

“eu vou comprar roupas e sapatos. Gosto muito de sapatos. Meu sonho é ter um de cada cor. Quando eu trabalhar, já planejei tudo, vou comprar um todo mês até eu ter todas as cores.” (Fala de jovem, setembro/2011)

Na fala deles está bem evidente o valor que dão ao dinheiro e ao poder de compra. Eles evidenciam o desejo de consumir de tudo e, por meio deste processo, serem reconhecidos. Alguns jovens masculinos acreditam que pelo poder de compra são capazes de conquistar até mulheres bonitas.

“Quando eu arrumar emprego eu quero pegar só mulher bonita. Sem dinheiro e sem carro elas nem olham pra gente,” (Fala de jovem, setembro/2011)

Do ponto de vista do consumo, a juventude no Brasil está dividida entre aqueles que estão em condições que apresentam extrema carência (os excluídos) e os que estão em condições favoráveis socialmente e economicamente (os incluídos). Nesta sociedade determinada pelos valores econômicos, o consumo se torna a principal referência normatizadora dos sujeitos. Entre os jovens, isso não seria diferente. O consumo, na visão do jovem, é um critério fundamental que determina se a pessoa vai se enquadrar no grupo dos excluídos ou dos incluídos.

Bauman (2008) contribui com este debate ao ressaltar que as pessoas que não possuem emprego, na atualidade, não são consideradas como meros “desempregados”, mas como “consumidores falhos”, pois não desempenham a função ativa de consumir e, portanto, não são aptos de usufruir dos bens e serviços que o mercado pode oferecer, sendo definidos como os “pobres” da sociedade atual. De acordo com o referido autor,

Antes de mais nada, os pobres de hoje (ou seja, as pessoas que são “problemas” para as outras) são “não consumidores”, e não “desempregados”. São definidos em primeiro lugar por serem consumidores falhos, já que o mais crucial dos deveres sociais que eles não desempenham é o de ser comprador ativo e efetivo dos bens e serviços que o mercado oferece. Nos livros de contabilidade de uma sociedade de consumo, os pobres entram na coluna dos débitos, e nem por exagero da imaginação poderiam ser registrados na coluna dos ativos, sejam estes presentes ou futuros. (Bauman, 2008, p. 160).

Portanto, nesta sociedade em que os indivíduos são identificados como consumidores, evidentemente que a busca pela satisfação pessoal, alguns valores e princípios passam, necessariamente, por uma nova reformulação. Por isso, a importância depositada em um celular. Até mesmo “arrumar mulher” seria uma atitude consumista, uma vez que os jovens acreditam que é mais fácil arrumar uma namorada quando se tem emprego e dinheiro.

Baudrillard (1995), considerado um pós-marxista, demarca este momento, caracterizado pela reestruturação produtiva do capital, assinalando o fim da produção como princípio organizador da sociedade e elegendo a instalação da cultura do consumo como eixo central da nova sociedade.

Ele compreende o consumo como um processo de comunicação, pois a circulação e a apropriação de bens e de signos diferenciadores constituem, na atualidade, a linguagem e o código que mediam as relações sociais. Sendo assim, o autor conclui que o consumo é um eficiente processo de classificação e diferenciação.

Para Baudrillard (1995), o sistema de consumo não se sustenta nem na necessidade, nem no prazer, mas num código de signos e de diferenciações.

O modelo de acumulação flexível se constitui a partir da ruptura, com os postulados do modelo fordista de gerenciamento da produção. Esta nova fase do capital redefine tanto o mundo do trabalho quanto a prática do consumo. Isso porque, tanto num caso quanto no outro, flexibilizar a produção significa, efetivamente, preparar a estrutura de produção para, em um curto espaço de tempo, produzir bens de consumo altamente diversificados, sendo que isso só é possível por meio da substituição do trabalho manual especializado pelo trabalho intelectual, tecnológico e altamente volátil.

Esta nova forma de produção pouco durável incide sobre a esfera do consumo, enquanto modelo de acumulação flexível, que propicia a base para um mercado de bens altamente diversificado, que visa, cada vez mais, uma maior

aproximação entre o produtor e o consumidor, buscando fazer a correspondência entre a produção e as exigências mais particulares dos indivíduos. Existe, dessa forma, a relação direta entre o indivíduo que é histórico, sua cultura e o consumo.

Bauman (1999, p. 234), ajuda na compreensão deste, no cenário social, propondo um conjunto de metáforas que, segundo ele, são adequadas para compreender não somente as relações de consumo, mas a presente fase da história: a acentuação da velocidade, da volatilidade e efemeridade de produtos, modos, técnicas de produção e também de ideias, valores, ideologias, práticas e relações sociais; a fluidez ou “liquidez”.

Diante das formulações dos autores pode-se afirmar que o ato de consumir se caracteriza como uma forma contemporânea de “ação social”, que se define e se constitui a partir de um conjunto de significados e sistemas de códigos partilhados por um grupo definido de consumidores.

Bourdieu (1974) contribui com esta reflexão ao analisar o consumo, também, como elemento de diferenciação e distinção entre classes e grupos sociais. Com isso, este autor chama a atenção para os aspectos simbólicos e estéticos da racionalidade consumidora.

De acordo com Bourdieu (1974), nas sociedades ocidentais contemporâneas, há uma tendência para uma renovação constante das mercadorias oferecidas, o que dá a ilusão de que o acesso é irrestrito para todos. Porém, segundo este autor, o acúmulo de bens de consumo muito específicos atestam o gosto e a distinção de quem os possui, o que produz um acúmulo de capital cultural ou simbólico, que não se encontrará à disposição de qualquer cidadão. Assim, a produção do capital simbólico serve como um diferenciador de classe e reflete formas materiais e concretas de poder. Para o autor, a racionalidade das relações sociais se constitui, efetivamente, na disputa pela apropriação dos meios de distinção simbólica, o que, para Bourdieu (1974), seria um processo imerso nas práticas de consumo.

Bourdieu (2008) utiliza o termo “homologia funcional e estrutural” para salientar a interlocução que existe entre o campo da produção e o campo do consumo, mostrando a correspondência entre a produção dos bens e a produção dos gostos.

Em matéria de bens culturais – ...o ajuste entre a oferta e a demanda não é o simples efeito da imposição que a produção exerce sobre o consumo, nem o efeito de uma busca consciente mediante a qual ela antecipa as

necessidades dos consumidores, mas o resultado da orquestração objetiva de duas lógicas relativamente independentes, ou seja, a dos campos de produção e a do campo do consumo: a homologia, mais ou menos perfeita, entre os campos da produção especializados em que se elaboram os produtos e os campos (das classes sociais ou da classe dominante) em que se determinam os gostos, faz com que os produtos elaborados nas lutas de concorrência – travadas no espaço de cada um dos campos de produção e que estão na origem da incessante mudança desses produtos – encontrem, sem terem necessidade de procurá-la propositalmente, a demanda que se elabora nas relações, objetiva ou subjetivamente, antagonistas que as diferentes classes e frações de classe mantêm a propósito dos bens de consumo materiais ou culturais ou, mais exatamente, nas lutas de concorrência que os opõem a propósito desses bens e que estão na origem da mudança de gostos. (Bourdieu, 2008, p.215-216)

Sendo assim, este autor afirma que as relações, de oferta e demanda, permitem que os gostos, sejam eles os mais diferentes possíveis, sejam atendidos no universo dos possíveis em cada um dos campos da produção, sendo que tais campos precisam dessas diferenciações, uma vez que são elas que sustentam seu funcionamento.

Embora o jovem seja considerado, pela publicidade, um alvo em potencial para o consumo, o Estado não consegue fazer com que essa posição de consumidor se concretize. Como consequência disso, a marginalização e o fortalecimento da criminalidade são vistos, embora as correspondências não sejam tão diretas, a partir de outras variáveis. No entanto, se sabe que a relação entre marginalidade e violência é bem estreita.

Para a manutenção da sociedade com este formato é necessário que os espaços concretos de pobreza sejam também invisibilizados. Bauman (2001) contribui para a presente discussão quando informa que há grupos humanos que não são percebidos nem vistos e, dessa forma, tornam-se não importantes, pois não produzem significações, enquanto outros estão sobre permanente holofotes, são considerados e estão cheios de significado.

Produzir ou não, atribuir significações e/ou visibilizar ou não é tarefa da sociedade neoliberal, que indica qual grupo deve ter significado ou deve ser visibilizados (consumidores) e qual o grupo que não recebe nenhuma significação, ou seja, que na lógica social, deixam de existir, passam a não ser vistos. Dessa forma, a sociedade de consumo, depende das atitudes e disposições psicológicas dos indivíduos para agir e pensar “como se ela existisse”.

Para Bourdieu (1983), as ações individuais e/ou coletivas dos agentes sociais são determinadas por elementos que extrapolam a simples intenção objetiva, posto

que são adquiridos inconscientemente pelo convívio social e são, por esse convívio, determinados. Esses jovens estão inseridos em uma sociedade que valoriza o consumo e, por internalizar os valores dessa sociedade, eles reproduzem os mesmos conceitos de uma sociedade sustentada pelo consumo.

Diante de tais formulações pode-se afirmar que o ato de consumir se caracteriza como uma forma contemporânea de prática social, que se define e se constitui a partir de um conjunto de significados e sistemas de códigos, partilhados por um grupo definido de consumidores.

Sendo assim, pode-se pensar na cultura do consumo como espaço para a constituição de identidades e produção de subjetividades.

3.8 O que os jovens dizem sobre a relação Enem x Esforço pessoal – Foco na qualidade

“É preciso estudar para conseguir passar na prova do ENEM. Pessoas que não se esforçam não tem vez por que me disseram que ela é uma prova muito difícil”. (Fala de jovem, setembro/2011)

O que parece que permeia o universo dos jovens é a questão do esforço pessoal. As falas dos professores também, em relação aos jovens estudantes, os dividem em dois grupos: um que quer alguma coisa, por isso estuda “direitinho”, faz os temas, contribui com os debates e tira notas adequadas e o grupo dos que não querem nada com nada, alunos indisciplinados, descomprometidos, que faltam muito, que só querem recreio, balada e namorar. Para muitos professores, a maioria dos jovens não tem mais vontade de estudar, falam que está muito difícil “dominar” a meninada e, na visão deles, o desafio diante do professor do ensino médio é muito grande em função dos novos cenários de juventude.

“Sempre dizemos que eles têm que se esforçar se quiserem alguma coisa na vida, mas nem todos querem. Por isso o resultado que temos. Uma juventude cada vez mais sem foco e sem rumo” (Fala da professora de Filosofia e de História).

A questão do mérito e do esforço pessoal são elementos presentes nos discursos tanto de muitos professores, como também presente nas falas dos alunos.

Para os jovens, as pessoas financeiramente estáveis têm mais possibilidades de conseguir uma melhor colocação no vestibular do que as pessoas que não têm condições. Assim, a questão da meritocracia também é um fator que aparece forte

na fala dos jovens. Muitos possuem a crença de que a questão da qualificação e da posição no mercado de trabalho depende, prioritariamente, do esforço pessoal de cada um.

“Geralmente são os ricos. Só quem pode. É aquele ditado, profe, quem pode, pode, quem não pode se sacode. A gente que é pobre se sacode e quem é rico pode”. (Fala de jovem, setembro/2011)

“É somente rico que passa. O vestibular público é para rico, a gente não tem vez”. (Fala de jovem, setembro/2011)

Uma fala que aponta para certo conformismo. Mais uma vez em suas falas há tendência à naturalização das relações. No entanto, um aluno acrescenta algo a mais nestas falas.

“Não, não é só isso. Não é uma questão de só rico que passa e pobre não passar. A questão é mais além. O rico passa, porque tem tempo de estudar, de fazer cursinho, o pai banca tudo, o que resta para ele é só estudar. Se eu tivesse a mesma condição do rico, eu também passava hora. Quem estuda [em escola particular] com certeza vai ter mais chances de passar. Mas isso não é o maior fator, se o aluno é esforçado, se ele quer passar [em Medicina] vai passar em qualquer coisa. Quem tu vê mais? Pessoas que têm condições sociais ou pessoas pobres que não tem condições de pagar um cursinho passando no vestibular? Geralmente, é isso, o que a gente vê é quem tem mais [pessoas] condições passando no vestibular. Eles [ricos] têm tempo pra estudar, têm dinheiro, não têm que trabalhar, o pai paga tudo, paga cursinho, fica o dia inteiro. Porque eles têm mais condições do que a gente. É, eles estudam mais e estão mais preparados. É, não dá para comparar a condição deles com a nossa. Eles são bem mais preparados. É, mas se a gente tiver muita força de vontade e se quisermos podemos passar sim. Pessoal, a gente tem que entender e a gente já falou isso no encontro passado, é que as coisas não são o que parecem. Se nós tivéssemos a mesma vida que os ricos têm, a gente também teria uma boa pontuação no ENEM e poderíamos entrar até para o curso de Medicina”. (Fala de jovem, setembro/2011)

A fala dos alunos tem a marca da cultura do desempenho e da meritocracia. As reações, no grupo, deixam evidentes a histórica polarização entre os grupos hegemônicos e os grupos excluídos. As questões relacionadas ao desempenho, à falta de oportunidade, diferenciação entre aqueles que possuem condições mais favoráveis e aqueles que estão em desvantagens sociais, foram os termos que definiram o círculo cultural neste dia. Para os alunos, a questão da desigualdade é algo claro. A ocupação das melhores cadeiras em uma universidade, na visão

desses jovens, é para quem tem uma boa formação no ensino básico, geralmente, adquirido em escolas particulares renomadas e isto é relacionado com os ricos, que têm condições de oferecer essa boa formação para seus filhos.

Evidencia-se uma racionalidade presente na cultura meritocrática, em que o desempenho pessoal é definidor do sucesso ou do fracasso do indivíduo. Esta cultura sustenta as políticas de educação na perspectiva neoliberal. Observa-se que a sociedade atual deposita uma grande expectativa na meritocracia e na função do sistema de ensino como instância de democratização e de diminuição das desigualdades sociais. Em decorrência disso, a escola tem sido, cada vez mais, desafiada a contribuir para a superação das condições precárias das classes sociais menos privilegiadas economicamente e culturalmente. No entanto, o caráter hegemônico da produção das políticas educacionais se fundamenta na noção de um sistema educativo, com padrões gerais e com critérios de justiça sustentados num modelo educacional meritocrático.

Para Dubet (2008), a ideia de igualar as oportunidades de aproveitamento escolar implica distribuir os recursos educacionais, de maneira que se compensem as dificuldades dos alunos para transformá-los em êxito escolar. Este princípio educacional, forjado na noção de mérito e êxito escolar, não consegue responder ao problema grave e histórico que o Brasil enfrenta relacionado à diferenciação de capitais sociais e culturais, que tem definido internamente os resultados dos processos educacionais.

De acordo com Dubet (2008), é preciso se perguntar até que ponto o sistema de ensino, neste formato, tem transformando a legalidade formal do direito à educação em privilégio dos merecedores que, geralmente, se confundem com os “bem-nascidos”. Por isso a marca tão forte na fala dos jovens evidenciando um consenso social sobre aqueles que se dão bem na escola.

A questão da seleção é um dos argumentos centrais na teoria Boudieriana. Nesta, a adesão não discutida, nem refletida a um princípio de seleção, favorece o desenvolvimento de procedimentos seletivos que levam em conta performances medidas pelos critérios escolares, convenientes, unicamente, a uma estrutura cuja função é produzir sujeitos selecionados e comparáveis (Bourdieu & Passeron, 1982: 106).

Ao demonstrarem que os alunos são iguais em direito, mas desiguais do ponto de vista do quantum de capitais, que cada aluno ou grupo possuem, esses

autores estimulam profundas reflexões sobre o modelo meritocrático, evidenciando cada vez mais os limites e as contradições dos projetos e das políticas de democratização da educação (Bourdieu & Passeron, 1982, p.175).

Segundo Bourdieu (1974, p.29), nas sociedades marcadas pela desigualdade, o sistema de ensino figura como um dos principais dispositivos de diferenciação que, "sendo fruto de diferenças produzidas nos vários universos sociais, permite reconhecer essas diferenças e lhes atribuir valor". Colocando em prática princípios de diferenciação e de distinção.

As recentes políticas para a educação brasileira, formatadas a partir da década de 1990, confrontam-se com a contradição entre um "desejo de igualdade" e uma realidade muito hierarquizada e desigual. As dificuldades não se restringem ao fato de que alguns têm mais êxito do que outros, ou de que algumas habilitações formam a elite e outras a "massa", mas ao caráter seletivo e diferenciador de um sistema educacional situado numa sociedade desigual.

Na concepção do sistema de ensino com bases meritocráticas, os resultados dos alunos dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui (de forma) "naturalmente" desigual na população. Este formato de política educacional desconsidera que o *ethos* (Bourdieu, 1974) cultural e econômico tendem a definir os rumos dos resultados do aluno.

Outra marca na fala dos jovens refere-se ao termo qualidade. Para muitos a escola que eles estudam não tem "qualidade" e esta é uma das principais razões deles não terem êxito no ENEM.

"Para mim vai ser difícil, pois eu acho que a escola não dá base para a prova do ENEM. Nossa escola não tem qualidade de ensino e hoje tudo é qualidade, até para arrumar um emprego a pessoa tem que ser qualificada" (Fala de jovem, setembro/2011)

A questão da qualidade é outro tema central nas políticas educacionais contemporâneas. No contexto da reestruturação produtiva, a relação educação, trabalho, qualidade e desenvolvimento humano são termos que refletem uma reedição da teoria do capital humano.

Para esta teoria, investir nos indivíduos e promover o aumento de sua produtividade pode ser um indicativo para a mobilidade social e melhor distribuição de renda, por meio da preparação adequada para o trabalho. Esta perspectiva está totalmente adequada com o discurso dos organismos internacionais que são

orientadores das políticas educacionais neste novo cenário. Sobre isso Frigotto (2011) debate que, na perspectiva desta teoria, a educação passa a ser definida pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica.

No contexto da reestruturação produtiva, conceito de educação é retrabalhado em função deste novo momento histórico. As novas referências curriculares contemplam a necessidade de preparar o trabalhador de perfil amplo, generalista e promover sua iniciação à cultura específica do novo paradigma tecnológico. Junto a este processo aparecem os conceitos de empregabilidade e competência articulados a uma maior capacidade de mobilidade e adaptabilidade do trabalhador, no que diz respeito às novas exigências do mercado de trabalho.

Sendo assim, o destino educacional dos sujeitos e a conformação de suas trajetórias, no campo da empregabilidade, estão intimamente relacionadas aos bens que os agentes possuem, sobretudo, aqueles relacionados aos capitais econômico e cultural. A posse de bens culturais favorece, de acordo com Nogueira (1998), o desempenho educacional, porque facilita “a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares”. A aproximação com os conhecimentos tidos como legítimos e a convivência com a língua culta no cotidiano do universo familiar, explicam esses autores, “funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar” e propiciariam “melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação”, porque os comportamentos, estilo de falar e de escrever, exigidos pelo sistema escolar, só podem ser cumpridos por aqueles socializados conforme essas regras e valores, os culturalmente favorecidos. Porém, a escola pressupõe e age como se todos possuíssem essas competências.

O ENEM surge neste contexto em que são emolduradas novas fisionomias ao estado neoliberal. O Cenário educacional se define a partir da sua subordinação aos postulados de orientação capitalista, em que são necessários novos sujeitos e novos conceitos para a manutenção desta nova ordem social, que se articula na perspectiva do ideário neoliberal. Sua forma de organização e seus objetivos têm mostrado sua estreita relação com a proposta neoliberal de subordinação do Estado à economia.

Dessa forma, sugere-se que este exame pode ser considerado como uma das estratégias desenvolvidas pelos governos neoliberais enquanto mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais; visando, também, à

articulação e subordinação da produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. Silva discute que:

A esfera educacional torna-se um “quase-mercado”: a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo conteúdo histórico da cidadania consiste na forma de ser, cujos valores centrais são a produtividade, a utilidade, o individualismo e a competitividade, num contexto de ausência de reivindicação. (Silva, 2002, p. 36)

É o mercado que passa a orientar a noção de qualidade do ensino e faz com que o campo da política educacional seja, como proposta pedagógica eficaz, o modelo de competências como ideário neoliberal. Nesse sentido, se entende que a implementação do ENEM, bem como, dos documentos que o alicerçam, assumem esse ideário individualista e imediatista focado no desempenho, algo que vem ao encontro da perspectiva do mercado e dos empresários que indicam os rumos das políticas no Brasil.

O Documento Básico do ENEM (2000) contempla que um dos objetivos do exame é oferecer um quadro real da “qualidade da educação” que está sendo oferecida aos alunos (p.2). Segundo Taddei (1998), o conceito de qualidade é buscado na esfera gerencial, pois é um conceito chave na lógica neoliberal.

No documento do ENEM, o modelo da matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera como referências norteadoras, o texto da LDB, os PCNs, os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

Para o documento, as competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que são utilizadas para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja-se conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. As competências avaliadas pelo ENEM são:

I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (Documento básico 2000).

A matriz pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado, tanto para a compreensão de um problema matemático, quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

Dos documentos orientadores do exame nacional aos discursos oficiais do governo, até chegar na legislação e constituição que definem as diretrizes da educação nacional, o que constata-se são conceitos relacionados a noção de competência articulada ao ideário neoliberal. Um exemplo disso é este fragmento do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional:

Um exercício profissional *competente* implica um efetivo preparo para enfrentar situações *esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas*, em condições de responder aos *novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador*, de modo *original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados*, que demonstre *senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética*. (Brasil, 1999, p. 48).

Entende-se, que a noção de competência cumpre perfeitamente o papel de dissimuladora das relações sociais de produção, a partir de uma difusão de uma lógica ideológica profundamente favorecida pelo subjetivismo inerente a tal noção.

Na perspectiva Bourdieiriana, este debate põe em relevo a relação escola/trabalho como capitais inscritos nas relações sociais. O espaço social para Bourdieu (1992) é composto por agentes sociais que são distribuídos de acordo com o quantum capitais econômicos e culturais, mas articulados ao capital escolar, ou qualificação, e a capitais simbólicos que podem ser mais ou menos eficientes em um determinado campo. Até mesmo a noção de Juventude para Bourdieu (1974) é vista como um produto das relações sociais que atribuem significados e poderes diferentes a pessoas idosas e jovens a partir da correlação de forças. Portanto, a necessidade da pesquisa em educação compreender os processos sociais e culturais contemporâneos produtores dos jovens da atualidade e os impedimentos com os quais eles se defrontam para conquistar a sua autonomia.

3.9 O que os jovens dizem sobre Moda

“Pessoa que não segue uma moda acaba excluída da sociedade.” (fala de jovem, outubro/2011)

A questão da moda é um tema estreitamente relacionado com a temática da juventude. A moda também se constitui como importante categoria de análise da forma como as relações sociais se estabelecem, uma vez que ela é produzida em face de circunstâncias sociais e históricas, por isso constitui um observatório privilegiado do ambiente político, econômico e cultural de uma época.

De acordo com Bourdieu (1974), o campo da moda aciona os interesses em jogo entre os diversos grupos, de acordo com a posição que ocupam dentro da estrutura social. A moda, nessa estrutura, assume o papel da intermediação simbólica, produtora de sentido e articula-se, inteiramente, aos elementos sustentadores das relações sociais como valores, ideias, expectativas e juízos de valor. É esse conjunto de interesses e seu sentido impresso na relação dos indivíduos com a moda que constituem propriamente seu campo.

A importância de tematizarmos sobre o campo da moda com os jovens é que ela, na visão de Bourdieu (1989), aciona verdades que se fossem ditas de outra maneira seriam insuportáveis. Assim, a moda pode ser vista como uma construção racionalizada, pois ela tem o poder de apagar tudo aquilo que possa haver de desencantador para os indivíduos e grupos em jogo.

Onde a verdade da posição social, seja qual for, precisa ser negada, recusada ou encoberta, onde ela é, por algum motivo, insuportável para o indivíduo,

passam a adquirir legitimidade todos os instrumentos necessários para enfatizar a verdade dos traços pessoais. A moda, nesta perspectiva, não é apenas a renovação de roupas e acessórios, mas também, de acordo com Bergamo (2000), a renovação dos traços distintivos entre os indivíduos, a renovação das relações que esses estabelecem entre si e dos juízos de valores que nisso estão representados, a renovação de visão que eles têm de si próprios.

Por isso, o mesmo autor argumenta que, há experiências individuais em jogo e da mesma forma que elas permitem envolvimento com a moda, permitem formas específicas de envolvimento com a sociedade que as rodeia.

“Hoje o que está na moda é um bom celular. Eu faço de tudo para me atualizar sempre. Meus pais já sabem. Todo ano tem um novo celular e eu tenho que acompanhar a tendência”. (fala de jovem, outubro/2011)

Foi solicitado que se identificassem alguns elementos na sala que pertencessem à moda: calça justa, roupas floridas, decotes, cabelo para o lado, celulares (principalmente os celulares).

O debate em volta do celular rendeu muitos comentários, pois só uma aluna não tem celular, a maioria possui celulares que estão entre os mais sofisticados. O celular, dentro desse ambiente escolar possui um determinador de *status*. Ele pode auxiliar na demonstração do quanto cada aluno possui de possibilidades econômicas. Alguns produtos possuem valores simbólicos muito importantes dentro do ambiente escolar e o ato de adquiri-los faz com que o possuidor esteja em um nível mais elevado que o não possuidor.

Num mundo guiado pela lógica mercadológica e com o crédito facilitado na compra de bens, qualquer um, independentemente de suas condições objetivas de vida, pode ser possuidor.

Questionados sobre qual seria o celular que estava mais na moda, todos que estavam com o aparelho em sala começaram a mostrá-lo, apresentando as funcionalidades que fariam seu celular ser mais “da moda”. A questão aqui não está residindo no uso do celular, mas sim que o seu objetivo está transcendendo sua função inicial: ele não é mais um aparelho telefônico com a utilidade de se fazer ligações, ele é uma câmera, um gravador, uma filmadora, um tocador de músicas, e quanto mais destes elementos adjuntos estiverem, mais valor capital o produto terá.

Para eles, moda é uma tendência, algo que está representada na roupa, no cabelo, por exemplo. Foi levantado que o famoso está na moda e que as pessoas copiam de representantes da mídia, cantores, jogadores de futebol, um estilo específico e os reproduzem em sua vida cotidiana.

“Eu gosto do corte de cabelo estilo Neymar”. (fala de jovem, outubro/2011).

“As unhas com pinturas diferentes e de várias cores. Todo mundo está usando. Eu acho legal”. (fala de jovem, outubro/2011)

E, por ser uma tendência, ela pode estar no auge no dia de hoje e amanhã, porém, beirando a superação ou até mesmo o esquecimento.

“Pessoas que estão fora de moda nem emprego arruma, prof. Quem não está na moda não é aceito na sociedade”. (fala de jovem, outubro/2011)

Para eles, a moda é imprescindível para o trabalho e para a vida social; se não está na moda acaba-se por perder espaço no mercado; nota-se a pressão que eles sofrem em relação a serem iguais e a obrigatoriedade que o mercado de trabalho impõe para se abrir espaço para os alunos. O fator econômico é o que tem maior peso nas falas, eles possuem uma grande preocupação em relação a isso. Dessa forma, pode-se compreender as condições objetivas desfavoráveis em que eles estão inseridos.

A moda acaba por ditar o que se deve usar ou que atitudes devem ser tomadas; ela pode revelar uma “ditadura do pensamento”, como foi dito por um aluno. Repensando essa ideia de um ângulo diferente, o termo ditadura estaria mal empregado pelos alunos, por uma norma de má utilização dos conceitos teóricos do ensino médio.

3.9.1 Ainda falando sobre moda - o que Jovens dizem sobre gosto musical.

Para Bourdieu (1987), a cultura é a chave de investigação no que se refere à distinção entre “classes”. O gosto, na perspectiva deste autor, emerge como um elemento central para se entender o jogo da dominação. A questão central é esta: Bourdieu quer mostrar que, longe de ser algo “natural”, o gosto é construído dentro

de uma lógica que tem por resultado privilegiar determinadas distinções no interior de um “campo”.

É nesse “campo” que o jogo é estabelecido, possuindo determinadas especificidades que fazem parte da estrutura do campo. A trajetória do indivíduo será marcada pela incorporação de diversos “capitais”: “capital econômico” (renda), “capital cultural” (escolarização) e “capital social” (relações pessoais), o que possibilitará certas condições de acesso a determinados bens culturais em face de sua “origem social”. Bourdieu (1989) propõe a formação de um *habitus* de classe, percebido como um aprendizado não intencional de disposições, inclinações e esquemas avaliativos que possibilitam aos agentes sociais perceber e classificar, partindo de uma dimensão pré-reflexiva, os signos da cultura legítima.

Sendo assim, para esse autor, as escolhas consideradas mais pessoais, desde as mais elementares, até as mais complexas são inscritas neste *habitus* de classe, que interliga os interesses dos agentes nos campos a partir da posição social de cada grupo. A questão do gosto musical é um caminho para a distinção social.

Partindo da perspectiva teórica de Bourdieu (1987), contata-se que a grande identificação dos alunos é por músicas que tocam diariamente nas rádios e na televisão, como por exemplo, o sertanejo universitário e o *happyrock*, principalmente. O cotidiano é quem acaba por influenciar os elementos culturais individuais ou o *habitus* de classe. A televisão e a *internet* são os principais veiculadores de referência para a formação do gosto musical. O consumo de músicas da moda é bem visível. O gosto identifica o grupo de jovens. Os gostos são, predominantemente, os mesmos. Para Bourdieu (1987), o gosto funciona como o sentido de distinção por excelência, permitindo separar e unir pessoas e, conseqüentemente, forjar solidariedades ou constituir divisões grupais de forma universal e invisível.

Um exemplo que se pode citar foi das músicas veiculadas na festa de encerramento do ano da turma, que também teve validade como uma festa de formatura. Nesse evento, as músicas selecionadas foram principalmente *hip-hop* contemporâneo, música eletrônica e, obviamente, sertanejo universitário.

Enfim, **a moda escraviza?**

Pela unanimidade das respostas, todos concordam que a moda escraviza sim!

“A moda hoje é quase que fundamental no mercado de trabalho, tu tem que saber se portar dentro da empresa e muitas delas já colocam o que tu podes vestir ou não; em determinados empregos não se pode vestir qualquer coisa, sabe [...] é quase uma ditadura de pensamento, tu não pode fazer o que quiser usar a roupa que quiser” (fala de jovem, outubro/2011).

“As pessoas que não seguem uma moda, hoje, acabam sendo excluída da sociedade [...] se tem um padrão de beleza e um padrão de moda, se tu não segue esse padrão tu não é aceito; tu tá sempre pré-determinado a usar uma coisa que tá sendo bonito aos olhos dos outros, mas que não te agrada.” (fala de jovem, outubro/2011)

Para os jovens, as pessoas buscam em sua vida a aceitação e isso implica seguir não o que as pessoas em si pensam, mas o que já é pré-determinado, socialmente, para que se pense.

“Eu acho que o ser humano busca a sua vida inteira a adequação; Para mim adequação é, de certa maneira, tu não seguir o que tu pensa, é tu seguir os padrões de beleza que são pré-determinados pela sociedade [...] para isso a pessoa tem que se omitir”. (fala de jovem, outubro/2011)

Essa fala foi algo que ficou bem marcado nos círculos sobre moda. Para este jovem, não é preciso seguir aquilo que pensamos ou vestir algo que gostamos, mas precisamos seguir o que a moda nos orienta e assim, não seremos excluídos. Essa fala vem ao encontro da discussão proposta por Bergamo (2000), o qual aponta que no campo da moda há experiências individuais em jogo e, da mesma forma que elas permitem envolvimento com a moda, permitem formas específicas de envolvimento com a sociedade que as rodeia.

A moda, compreendida como linguagem simbólica, estabelece-se na relação entre os indivíduos e grupos sociais, ela se coloca como possibilidade de mediação, ou mesmo de inserção de tais indivíduos ou grupos no jogo social. Expõe, de acordo com o mesmo autor, valores, significados, expectativas, ilusões, crenças e tudo o que é capaz de adquirir e imprimir um sentido às pessoas e suas ações. Por isso, o celular de última geração é tão importante para eles. Há a necessidade de estar na moda. Para esse jovem e para outros também, está bem claro a forma como o jogo social se define.

3.10 O que os jovens dizem sobre violência

“O que produz violência é a falta de emprego, de ocupação, mente vazia, pessoas que não querem nada com nada acabam indo para o mundo do crime.” (fala de jovem, outubro/2011)

No círculo que tematizou sobre a violência apresentei, inicialmente, o fragmento do vídeo “Notícias de uma guerra particular” (Salles). O documentário retrata o cotidiano dos traficantes e moradores da favela Santa Marta, no Rio de Janeiro. Resultado de dois anos (1997 - 1998) de entrevistas com pessoas ligadas diretamente ao tráfico de entorpecentes, com moradores que vislumbram esta rotina de perto e também policiais. O documentário traça um paralelo entre as falas de moradores, dos traficantes e da polícia, colocando todos no mesmo patamar de envolvimento em uma guerra que não é uma "guerra civil", mas uma "guerra particular".

O título do documentário de Salles é encontrado no conteúdo de uma das entrevistas, na fala do ex-capitão do BOPE, Rodrigo Pimentel. Outras falas importantes presentes nas entrevistas denunciam o *apartheid* social em que se encontra a população do Rio de Janeiro, como de uma autoridade de segurança pública: "a polícia precisa ser corrupta e violenta, nós fazemos a segurança do Estado, [...] temos que manter os excluídos sob controle. Vivemos numa sociedade injusta e a polícia garante essa sociedade injusta".

A partir do vídeo, a questão colocada para o grupo foi: como eles vêem a violência?

“Como a gente viu no vídeo, como tem tanta gente matando ou roubando no mundo hoje, a gente não pode achar que isso é normal, banal, isso é horrível, tem que entender que isso não pode; dizem ‘ah, isso é normal, é normal’ não é normal e a gente tem como mudar”. (fala de jovem, outubro/2011)

“A gente acaba achando tudo natural. De tanto você ver na TV o que acontece não dá bola, não tem nada haver isso. Não é pra levar nada como [...] natural”. (fala de jovem, outubro/2011)

“A alienação que as pessoas vivem é como se elas entendessem que o mundo gira em torno só delas”. (fala de jovem, outubro/2011)

“O que produz violência é a falta de emprego, de ocupação, mente vazia, pessoas que não querem nada com nada acabam indo para o mundo do crime”. (fala de jovem, outubro/2011)

“Falta de oportunidade”. (fala de jovem, outubro/2011)

“Sociedade desigual, abandono, rico cada vez mais rico e pobre cada vez mais...”. (fala de jovem, outubro/2011)

“As pessoas não se importam mais com as outras. Isso produz violência”. (fala de jovem, outubro/2011)

Na fala, pela primeira vez apareceu a violência como marca visível de uma desigualdade econômica e social. O fato de algumas pessoas possuírem mais recursos financeiros que outras, deixando um grande número de desfavorecidos economicamente à margem da sociedade é um elemento que acaba por gerar altos índices de violência na sociedade.

“Acho que tem a ver também com a preguiça de pensar, um pouco. Que, por exemplo, a pessoa acha mais fácil resolver brigando do que argumentando, conversando”. (fala de jovem, outubro/2011)

Os programas de televisão são marcas de que a violência pode ser banalizada ao extremo, entrando nas residências das pessoas sem pedir permissão e deixando visíveis cenas que geram horrores e desconfortos aos presentes.

Dentro de casa, existem altos índices de violência, da chamada violência doméstica, que também foi retratada como um elemento que acaba por influenciar na violência fora de casa.

“agente vê muita briga dentro de casa, as pessoas não se entendem, a violência doméstica gera violência fora de casa”. (fala de jovem, outubro/2011)

Porém, nem todas as famílias possuem esses problemas, aparentemente. O dinheiro foi considerado um agravador da violência:

A questão sobre drogas foi levantada como um elemento que viabiliza a violência.

“A violência também envolve a droga; a prática da violência é, na maioria das vezes, na favela; é por falta de oportunidade, de serviço que tem lá; muitas vezes, as crianças traficam lá”. (fala de jovem, outubro/2011)

O tráfico de drogas nas favelas e nas vilas periféricas dos centros urbanos é um elemento também agravante do problema. Ele gera a violência para suprir o uso contínuo de entorpecentes. A realidade dos alunos é bem interessante, pois todos eles vivem em locais, bairros ou vilas, em que os altos índices de criminalidade são visíveis, e que, as ações do poder público no que se refere a combater esta situação restringem a visitas pontuais da polícia nas vilas em busca de “bandidos”.

Questionados sobre o que leva cada aluno, individualmente, a não se envolver em atos de violência, eles elencaram alguns elementos norteadores, como:

“Educação de casa; amigos; educação da escola; igreja”. (fala de jovem, outubro/2011)

Para alguns, a Igreja ajuda a manter o jovem fora da violência, mas não apenas ela. A força de uma fé devocional é importante para guiar as atitudes e pensamentos. Do total de alunos presentes, contabilizei que três eram da Igreja Assembléia de Deus e dois eram da Igreja dos Santos dos Últimos Dias – Mórmons. E conforme os discursos religiosos, eles têm o parecer de condenação em relação a vários elementos que se denominariam “mundanos”. Esta concepção contribui para o afastamento desses jovens de situações condenáveis, entre eles as drogas.

Para alguns, o uso de drogas, atualmente, é moda, pois a maioria das pessoas que eles conhecem está usando.

“Prof. Pra mim usar droga é moda. Todo mundo usa. Se a gente vai na esquina os pias está usando, se a gente vai na balada, tá todo mundo usando. Pra mim é moda”. (fala de jovem, outubro/2011)

Conforme o grupo, a guerra do tráfico é o que mais tira a tranquilidade no bairro onde vivem. Para eles, o consumo de entorpecentes é algo comum e a crescente violência é devido ao grande número de usuários de drogas.

Dando continuidade ao debate, apresentei o fragmento final do vídeo que trabalhamos no início do círculo “Notícias de uma guerra particular”. Os principais aspectos trabalhados no vídeo foram as seguintes:

A geração de emprego: tráfico como um emprego, um trabalho, que gera renda para muitas famílias, principalmente famílias que estão em situações sociais e econômicas desfavoráveis.

O grande problema da droga não relaciona-se apenas à opção de uso por parte de uma grande parcela da juventude brasileira, mas ela se constitui como um

elemento central em uma série de relações complexas de consumo que vão desde sua fabricação, gerência até a venda e uso.

Quem deve para o tráfico acaba por pagar com sua própria vida. A vida no tráfico é como moeda de troca. Quem não morre pela mão do traficante, morre pela mão da polícia.

A conversa, após este vídeo, foi no sentido de que os jovens precisam analisar a questão da droga como um problema social e que precisa ser percebida de forma mais ampla.

Para Conte (2001), em nossa sociedade as drogas ilícitas, da mesma forma que as drogas lícitas, compõem o conjunto de produtos incentivados pelo mercado de consumo. Ambos estão relacionados com a promessa de satisfação e de alívio, para enfrentar a realidade objetiva das necessidades orgânicas e das dificuldades cotidianas, bem como da realidade subjetiva dos conflitos. Dessa forma, estariam perfeitamente inseridos no movimento social da cultura atual, que fornece bens de consumo capazes de, supostamente, preencher todos os vazios, evitando, assim, todo e qualquer sofrimento.

3.11 O que os jovens falam sobre a escola

Quando perguntados, durante minha negociação de acesso e permanência no campo, sobre o que sentiam pela escola, nenhum conseguiu definir um sentimento, apenas falaram da importância dela para a definição do futuro profissional. Alguns nutrem certa “mágoa” de alguns professores, especialmente, por aqueles que, frequentemente, não comparecem à escola, que dispensam os alunos mais cedo e que dão aulas desinteressantes. Muitos olham a escola como um ambiente desorganizado, em que pesam as inúmeras regras e procedimentos disciplinares.

A escola, para outros, é lugar de aprender coisas fundamentais para os seus posicionamentos.

“A escola é lugar de aprender coisas boas e importantes para o nosso futuro. Se quisermos ser alguém na vida precisamos aprender os estudos dados pela escola”. (fala de jovem, outubro/2011)

De uma forma geral, todos nutrem grande expectativa em relação à escola, pois para eles “*se quisermos ser alguém na vida precisamos estudar*”. Observo que a concepção que eles têm sobre a escola é como uma espécie de redentora da sociedade, dessa forma, nutrem a crença de que ela pode resolver todos os problemas sociais. Geralmente os problemas que os jovens esperam que a escola resolva relacionam-se com o mercado de trabalho. Nesta questão todos concordam que a escola é importante tanto aqueles que fazem severas críticas a ela como aqueles que compreendem que nela aprendem boas coisas.

Esta concepção da escola como redentora, em lugar de reconhecer a existência da desigualdade social, em função da grande concentração de poder e riqueza nas mãos de um pequeno grupo da sociedade, que ocasiona o fundamento para os problemas sociais, aponta para a escola como a promotora de uma possível “*equalização*” de oportunidades e, por consequência, propiciadora da igualdade entre as pessoas, do fim dos preconceitos e dos processos de estigmatização e de marginalização social. Ou seja, uma escola fundamentada em aspirações liberais.

De acordo com Bourdieu (1982), a escola que, historicamente, tem atendido a um projeto liberal, sempre foi vista como lugar de mobilidade social. A célebre frase “*estude meu filho para ser alguém na vida*”, que indica, claramente, a crença da escola como instituição que contribui para a mudança do *status quo* das pessoas, ainda é algo comum na sociedade. No entanto, para o referido autor, algumas categorias, como igualdade de oportunidades, o próprio conceito de meritocracia, o conceito de justiça social fortalecem, decisivamente, a visão hegemônica da sociedade.

Por isso, Bourdieu (1982) descortina essas formulações, percebidas a partir de inspirações neoliberais, que atribuem à escola o papel de redentora e apresenta um quadro teórico, que a localiza como uma das principais instituições, por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais.

Azevedo (2003) contribui, debatendo que a teoria do capital humano acentua a visão da educação como processo de formação social, orientada para mercados competitivos, e, sendo assim, as organizações educativas devem responder a desafios imediatos do mundo econômico. O ideário neoliberal concebe o conhecimento como um recurso meramente econômico e, sendo assim, novos critérios para a qualificação dos cidadãos são formatados a partir desta perspectiva

de mercado global, regulados por lógicas de mercado e definidos na base de uma concepção instrumental da formação.

Esse ideário induz à desarticulação do pensamento crítico e, na medida em que impõe uma educação voltada exclusivamente para o mercado, minimiza qualquer alternativa da escola formar para a liberdade. O que se vê, na prática, são professores competindo entre si, escolas concorrendo a prêmios, propostas de ensino forçadas para atender aos rankings.

Por isso, neste contexto em que predomina uma concepção de educação como ferramenta de sedimentação de uma cultura orientada para mercados competitivos, as práticas educativas são convocadas a responderem aos desafios imediatos do mundo econômico,

Em relação aos professores, os jovens expressaram a falta de compromisso de alguns. Nas suas falas, a escola tem muitos professores que encontram-se desinteressados, com falta de humor; muitos se atrasam constantemente, dificilmente passa uma semana sem algum professor faltar e com isso eles percebem que os alguns professores não se importam com eles.

Se a boa preparação escolar perpassa, em sua maior parte, pela vontade do estudante, a capacidade do professor em ter domínio e repassar conteúdos é também algo relevante na concepção dos alunos, mesmo que esse item seja considerado em menor proporção.

A maioria falou que estuda de manhã por entender que o ensino é mais qualificado do que o noturno, motivo este que fez com que seus pais optassem pelo período matutino. São dois fatores que impedem os jovens a não estudarem a noite: idade e violência. O que eles relatam sobre esses dois fatores é que os pais os consideram jovens demais para enfrentar o ensino noturno e, por ser um período com maior violência, eles ficam mais tranquilos em vê-los estudar pela manhã. Além disso, o ensino matutino prepara mais para o mercado de trabalho do que o noturno.

A ocupação das melhores cadeiras em uma universidade, na visão desses jovens, é para quem tem uma boa formação no ensino básico, geralmente, adquirido em escolas particulares renomadas e isto é relacionado com os ricos e com quem tem condições de oferecer essa boa formação para seus filhos. No entanto, a questão da meritocracia mais uma vez é um fator que aparece forte na fala dos jovens. Muitos possuem a crença de que a questão da qualificação e da posição no mercado de trabalho depende, prioritariamente, do esforço pessoal de cada um.

Esta percepção da escola coaduna com o ideário neoliberal, que defende, implicitamente, ser necessário formar os excluídos do sistema. No entanto, que seja uma formação mínima, básica, suficiente, que apenas qualifique a mão de obra barata a ser explorada, com condições mínimas para se tornarem consumidores. Devido a isso, vemos, na atualidade, o discurso voltado para a nova classe média, aquela composta por trabalhadores com condições de consumo em formato de prestação a longo prazo.

Muitos empresários estão apostando nesta classe e elaboram propostas financeiras ajustadas ao nível financeiro deste público. É o caso das concessionárias de carros e lojas populares que fazem parcelas que ultrapassam 5 a 6 anos, ou mais. Por isso que os organismos internacionais se preocupam tanto com a educação básica, pois esta modalidade garante a formação suficiente para os indivíduos tornarem-se consumidores de produtos populares e, assim, tornam-se estratégicos para a manutenção da engrenagem da cultura do consumo.

Compreendendo a escola como uma instituição típica da sociedade capitalista, um fenômeno da modernidade que não se constitui como algo isolado das demais relações sociais, a educação cumpre a função de formar pessoas para atuar nesta sociedade que se mantém sustentada por contradições sociais. Nesta perspectiva, a educação tem servido de ferramenta para a manutenção da sociedade de forma injusta e desigual.

Nos dias de hoje, ainda se tem uma educação que cumpre um ordenamento social, sustentado pelas aspirações de uma classe hegemônica que busca fazer a manutenção do *status quo*. Para este grupo, a escola não cumpre apenas a tarefa de preparar os indivíduos para um determinado tipo de trabalho, mas também a de veicular e legitimar valores, ideias e formas de comportamento que são incorporados por estes indivíduos. Por isso, é preciso desconfiar da obrigatoriedade da escola pública, pois a presença na escola não garante, necessariamente, uma formação para a autonomia do pensar que cause a transformação social, mas apenas garante, em sua maioria, a reprodução da sociedade.

Partindo dessa perspectiva, a educação se coloca a serviço do capital, pois com a sua simples formação socializadora, ela contribui, significativamente, para a perpetuação da sociedade, estruturada a partir da divisão de classes, de forma perversa e injusta, uma vez que objetiva conformar os sujeitos sociais na lógica da sociedade dual.

3.12 O que os jovens falam sobre punição.

“Quem deve tem que pagar. Seja 16, 18 ou 12 anos. Culpado é culpado. Todos sabem o que é certo e errado. Procuram o crime porque querem.”. (Posição de um determinado jovem no círculo sobre a redução da maioridade penal, novembro/2011)

A idéia nesse círculo foi trabalhar com um júri simulado em que alguns alunos representariam personagens em um julgamento. Havia um caso de crime cometido por um menor infrator, um advogado de defesa, um promotor, para fazer a acusação, a vítima, as testemunhas de defesa e acusação, sendo duas testemunhas para cada categoria e, por fim, o juiz, sendo que o restante da turma estaria representando os jurados.

O objetivo principal era discutir sobre a redução da maioridade penal com os alunos. Como todos os alunos possuem 16 anos ou mais, achei interessante que eles pudessem se manifestar sobre esse assunto que causa um grande aclame nacional. A idéia de usar um júri simulado partiu de que a atuação e teatralização seriam importantes para um maior relaxamento e espontaneidade durante o debate.

Os alunos se veriam envolvidos em uma situação realista de um crime comum e poderiam opinar em relação ao que eles achariam mais condizente com a situação. Poderia também, a partir das opiniões deles em relação a esse caso específico, perceber a relação com a legislação sobre maioridade penal, se ela deve ser reduzida para 16 anos ou se deveria haver a manutenção em relação aos 18 anos.

Para um dos alunos que pertencia a base da acusação, o fato do jovem infrator *ter 16 anos, não o livra de um tratamento comum. “Ele já tem 16 anos já sabe muito bem o que é certo e o que é errado. O tratamento deve ser igual a de qualquer adulto”.*

Para muitos jovens, este personagem está na criminalidade por uma questão de opção. Ele é totalmente responsável pelos seus atos e o fato dele ter 16 anos em nada ameniza sua culpa. Os jovens participantes da pesquisa são totalmente a favor da redução da maioridade penal.

Nota-se que há uma falta de conhecimento e informações sobre questões relativas às realidades dos menores infratores, como, por exemplo, o tratamento que o Estado dá a estes. Existe uma idéia de que crianças e jovens entre 12 e 18 anos

estão liberados judicialmente e perdoados de suas infrações, o que não é verdade. Durante essa fase, a criança infratora passa por medidas socioeducativas, como é determinado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, podendo, dependendo do grau de periculosidade do crime cometido, ser condenado à prestação de serviços comunitários, passando por liberdade assistida e, em última instância, sendo até mesmo privado de sua liberdade total – e encaminhado às famosas Fundação de Atendimento Sócio-Educativo – FASE.

Ao concluir o debate sobre maioridade penal o júri simulado decidiu qual seria o destino do jovem infrator. Para todos os jovens o destino mais apropriado seria a condenação pela infração e a internação na FASE durante o período adequado.

No entanto, a maioria dos alunos se mostrou favorável pela redução da idade na maioridade penal, que, atualmente, é de 18 anos e que passaria para 16, conforme nova legislação analisada.

Os jovens participantes do círculo de cultura tendem a reproduzir o que está estabelecido na sociedade. Durante todos os encontros não foi falado sobre questões sociais sustentadoras da violência. O debate entre os alunos no júri ficou restrito ao ato em si.

“Esse criminoso poderia ter feito a opção de trabalhar... mas não, preferiu pegar em uma arma e por causa de um tênis tirar a vida de uma pessoa de bem. Ele deve ser culpado e preso.” (fala de jovem, novembro/2011)

A sociedade em seu âmago é punitiva. E a juventude reproduz essa ordem. Todos os atos que são considerados irregulares necessitam de uma punição, correção e a ressocialização do indivíduo que comete a infração. Os problemas que geram as taxas de criminalidade são procurados no próprio indivíduo, seja sua estrutura familiar que é desfavorável para seu desenvolvimento e amadurecimento ou até mesmo em sua constituição genética, na busca de elementos biológicos que comprovem sua ascendência a criminalidade.

Em nenhum momento os jovens fazem relação entre a temática e as questões graves das desigualdades sociais e econômicas que presidem a sociedade.

O papel do Estado também é totalmente ignorado ou, pelo menos, minimizado. A sua omissão em relação a milhares de pessoas em situações de extrema falta de assistência médica, educacional.

É comum na sociedade que a responsabilidade seja colocada toda sobre o indivíduo. Do mesmo modo que o sucesso advém do esforço pessoal, a derrota também. Conquistar ou não o objetivo de vida faz inteiramente parte dos indivíduos, assim como ser ou não um criminoso.

3.13 Interpretações das práticas – Aspectos centrais das experiências produzidas nos Círculos - Por que e para que sistematizá-las?

O emprego é um campo de extremo interesse dos jovens entrevistados. A busca pelo emprego é algo muito presente entre eles. Na concepção desses jovens, as pessoas financeiramente estáveis têm mais possibilidades de conseguir uma melhor colocação no vestibular do que as pessoas com dificuldades econômicas. O ingresso nas melhores universidades, na visão deles, é para quem tem uma boa formação no ensino básico, geralmente adquirido em escolas particulares renomadas e isto é relacionado com os ricos e com quem tem condições de oferecer essa boa formação para seus filhos. A meritocracia também é um fator que aparece forte na fala dos jovens. Muitos possuem a crença de que a qualificação e a posição no mercado de trabalho dependem, prioritariamente, do esforço pessoal de cada.

Há uma grande vontade de expressarem suas ideias. Em alguns momentos demonstram certa insegurança em relação ao futuro. A grande avalanche de informações em relação ao futuro profissional que os estudantes recebem em sua vida diária, por intermédio dos meios de comunicação, às vezes, causa certo mal-estar.

A perspectiva de uma escola técnica, focada no interesse do aluno, que o instrumentalize para enfrentar o mercado de trabalho é um sentimento que une professores, diretores e alunos.

Muitos se ressentem com o tratamento dado, pelo poder público municipal, ao bairro onde vivem. Faltam cuidados básicos como saneamento, asfalto, iluminação. Alguns relatam que os gestores municipais em nenhum momento visitam o bairro, fazendo isso apenas em épocas de campanha. Para os alunos, as pessoas precisam aprender a votar, para melhorar assim as condições de vida nos bairros.

Os jovens que colaboram com a pesquisa reproduzem a ordem social estabelecida. A noção de justiça para eles relaciona-se com a concepção de que

todos os atos que são considerados irregulares necessitam de uma punição, correção e a ressocialização do indivíduo que comete a infração.

Durante todos os encontros não foi falado sobre questões sociais sustentadoras da violência. O debate entre os alunos no júri ficou restrito ao ato em si. As condições que geram as taxas de criminalidade são identificadas no próprio indivíduo, seja na sua estrutura familiar, que é desfavorável para seu desenvolvimento e amadurecimento, ou até mesmo em sua constituição genética, na busca de elementos biológicos que comprovem sua ascendência à criminalidade.

Nas falas, geralmente, trazem a marca do Esforço Pessoal (mérito). Outro termo que emerge com bastante força é “qualidade”, algo também presente em todas as falas relacionadas à escola, mercado de trabalho, vestibular e ENEM. Para eles, a escola pública é vista como uma instituição sem qualidade. Na visão deles, esta falta de qualidade compromete a inserção dos alunos no mercado de trabalho e também devido a sua má qualidade, a escola não prepara seus alunos para passarem no vestibular ou obterem uma boa pontuação na colocação do ENEM. Portanto, a qualidade para eles é a força motriz de todo o processo educativo e a inserção no mundo do trabalho. Na visão da maioria, a combinação entre qualidade e esforço pessoal é a chave para o “sucesso” na vida e no mundo do trabalho.

É possível observar nas falas dos alunos a expressão da visão hegemônica que sustenta a sociedade em bases desiguais. Suas falas evidenciam a naturalização dos processos excludentes da sociedade de mercado que tem como uma das suas principais estratégias de manutenção o discurso do mérito e da culpa pessoal.

Com base nos estudos de Bourdieu (1982), pode-se afirmar que esta racionalidade neoliberal consegue engendrar-se, no interior dos campos, por meio de seu caráter dissimulador. A dissimulação é, na perspectiva deste sociólogo, o elo fundamental entre os esquemas sociais e a reprodução. As estratégias de reprodução e de transformação sustentam a dinâmica do campo, que existe como espaço de lutas entre os agentes. Consequentemente, a violência simbólica é a condição para a reprodução social, pelo fato de escamotear e tornar natural e inquestionável a imposição e a inculcação do arbitrário cultural dominante.

Ao longo do processo, dos debates nos círculos, houve um grande esforço da minha parte, para que outras possibilidades fossem vislumbradas como categoria de análise dos problemas sociais, além das listadas. Foram sugeridos vários textos e

vídeos, vivências voltadas para a “desnaturalização” das concepções relacionadas aos processos sociais.

Cabe ressaltar que, não se encontra na teoria de Bourdieu (1982) um sujeito social a-histórico e paralisado, pois há uma luta constante entre os agentes para a ocupação dos espaços nos campos sociais.

Considerando que essas questões não são naturais mais naturalizadas e que os indivíduos são históricos, logo produtores de cultura, trabalhei com os jovens colocando como ênfase nos diálogos travados nos círculos de cultura a importância de compreendermos estes processos sociais que são produções de uma luta de classe em que os pobres estão em desvantagens.

Na visão de Paulo Freire (1996) é preciso conhecer para transformar. As pessoas não transformam o que não conhecem. A educação precisa ser mola de emancipação de uma consciência aprisionada pela racionalidade hegemônica.

Freire (1996) amplia a discussão, ao distinguir dois caminhos que podem ser tomados pela educação: para contribuir para ao processo de emancipação humana, ou para domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta.

Assim, a educação deve também ter agentes que se posicionem diante da realidade, que optem pela construção de um saber comprometido com a maioria popular, ou que fiquem alheios a essas questões e contribuam para a manutenção das desigualdades. A opção majoritária das instituições educacionais parece seguir, claramente, os padrões neoliberais e apresenta, portanto, uma dependência em relação às demandas do mercado de trabalho, que se coaduna com um processo educativo fragmentado da realidade, com sentido, apenas, para ser aplicado à lógica dominante, geradora da passividade e da submissão aos valores consumistas, mas que se apresenta, por outro lado, com um discurso "humanista" e "democrático" da escola cidadã (Freire, 1996; 1993; 2004, Tonet, 2005).

A Educação emancipadora, no entanto, não é tarefa apenas de professores. Ela se constitui, na visão de Freire (1993), em um processo coletivo, que assume como norte a reflexão acerca da necessidade e da possibilidade de a população oprimida despertar às tarefas necessárias para a modificação da estrutura social vigente. A proposta de Educação Emancipadora engloba alunos, professores ou quaisquer outras pessoas que optem pela transformação social, que entendam a sociedade sob a perspectiva das tensões expressas pela desigualdade social.

Em vários momentos, as discussões ficaram sobremaneira acaloradas e os círculos se constituíram em espaço de aprendizagem mútuas e propiciaram também para mim, como pesquisadora momentos de redefinição conceitual sobre o público participante. De certa forma, todos temos muito que aprender uns com os outros.

4. RETORNO AO CAMPO – RECUPERANDO O PROCESSO VIVIDO.

O retorno ao campo no mês de Junho de 2013 obedeceu dois movimentos: um retorno à escola campo para conversar com a equipe sobre as experiências produzidas com os jovens nos círculos de cultura, e o outro movimento referiu-se ao encontro com os jovens que participaram dos círculos de cultura.

Em relação à escola campo, a proposta foi de discutir com a equipe pedagógica alguns elementos presentes nos registros das experiências que foram sistematizadas. Ao levar o diário de bordo, conversei com a diretora atual e a coordenadora sobre as experiências enriquecedoras que tivemos nos círculos de cultura.

A fala com a equipe foi importante, porque foi o momento de conversar sobre as imagens que, geralmente, a escola nutre em relação aos jovens. Tanto na minha experiência do Mestrado, como na do doutoramento, o contato com os jovens revela que o que eles têm a dizer e o que pensam são elementos pouco considerados na formatação de políticas a eles destinadas.

Os jovens, além de terem muito a dizer sobre sua própria condição, conseguem perceber também a falta de escuta dos adultos. A fala sobre a necessidade de se pensar espaços como este foi recorrente no último círculo, momento em que eu pude junto com os jovens sistematizar as aprendizagens dos círculos. O cotidiano exprime uma série de imagens a respeito da juventude, que interfere na maneira de compreendê-los. É muito comum o jovem ser percebido na sua condição de transitoriedade, na qual ele é um “vir a ser”, tendo na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente.

Sob essa perspectiva, Dayrell (2003) reflete que há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser, negando, assim, o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro.

Existe, no senso comum, uma fala recorrente sobre o jovem nesta perspectiva do vir a ser: “estude para ser alguém na vida”. Esta frase denota que o jovem ainda não é, ele virá a ser alguém, se estudar. Outra forma de se perceber o jovem está relacionada com uma visão romântica da juventude que, de acordo com Dayrell

(2003) veio se cristalizando a partir dos anos de 1960, resultado, entre outros fatores, o florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, que se traduziu, em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas etc.

Nesse sentido, ser jovem é experimentar um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. Essa noção de juventude, de acordo com Dayrell (2003), está articulada com o conceito de moratória, como sendo um tipo de tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil. Tem-se ainda, a imagem do jovem como problema social.

Essas imagens são produzidas pelo mundo adulto e pelas instituições sociais que são orientadas pela cultura da época.

Conversei com a equipe sobre as experiências adquiridas nas oficinas e que foram sistematizadas. Esclareci que estas vivências apontam para a necessidade de compreender os jovens como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um.

A juventude na visão de Dayrell (2003), até pode se constituir em um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, ela assume uma importância em si mesma.

Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto, no qual se desenvolve, e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens que participaram desta pesquisa, constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares.

Relatei a elas que nos círculos, a visão do jovem pobre de forma totalitária foi se desfazendo na medida em que cada um foi falando sobre si e sobre os temas. Falam sobre tudo, opinam sobre todos os problemas sociais e atribuem significados às vivências nos círculos de culturas e aos temas geradores de acordo com as suas próprias experiências de vida.

Por isso, tomando como ponto de partida as experiências sistematizadas pela pesquisa, posso dizer que há necessidade de se perceber o jovem como sujeito social.

Conversei com a diretora e com a coordenadora sobre a importância de se pensar espaços como estes vivenciados nos círculos de cultura. Espaços de participação dos jovens, espaço de escutas e de integração de saberes.

Deixei também com elas o registro com todas as experiências sistematizadas. O momento com a diretora e a coordenadora foi muito produtivo e tivemos condições de conversar bastante sobre possibilidades futuras de a escola fazer novos projetos neste formato de círculo de cultura.

Depois, no encontro com a equipe da escola, me programei para ir em busca dos jovens.

4.1. Reconstruindo a história – Recuperando o processo vivido – as visitas nas casas

Foi muito difícil conseguir contato com todos os jovens que tinham participado dos círculos de cultura no ano de 2011. Isso porque, após dois anos de encerramento do ensino médio, a tendência dos componentes do grupo foi de se distanciarem, em função dos diferentes itinerários que cada jovem assumiu. No entanto, foi uma experiência muito interessante, pois na primeira vez que fiz contato com eles, a escola era o ponto de contato entre nós. Neste segundo momento, a escola não pode mediar o encontro, pois os jovens já não estavam mais lá. Tomei a decisão de fazer contato por telefone, mas não funcionou, em função de muitos números terem sido trocados.

A única forma para ter acesso a todos eles foi ir de casa em casa. E foi isso o que fiz. O primeiro jovem que tive contato foi o líder da turma da época. Um jovem muito prestativo, que se colocou a minha disposição para ir comigo em todos os outros endereços. Fomos à busca de todos. A proposta era de convidá-los para fazermos um reencontro da turma.

Ao longo do processo de visita nas casas pude ter acesso, de forma mais aproximada, da realidade das suas famílias. Como já dito anteriormente, os jovens moravam em um conjunto de vilas periféricas de Santa Maria. Durante o processo de visita nas casas, eu pude verificar as condições das vilas. Em algumas, as condições eram absurdamente precárias. Este momento foi muito rico, pois na ocasião de cada visita conversamos individualmente com cada jovem. Fomos de

casa em casa e não visitamos apenas as casas dos jovens que não moravam mais em Santa Maria.

Na ocasião das visitas, tive a oportunidade de ouvi-los e tive acesso aos seus itinerários. A história de um conta a história do grupo. Obviamente que cada um tomou os itinerários diferentes, mas, as histórias se entrecruzaram, pois todas contêm a marca das lutas cotidianas pela sobrevivência. Outra marca observada em todos os relatos era a alegria, a força e a disposição em definir e redefinir seus projetos de vida.

Muitos jovens já estão trabalhando no terceiro projeto de vida. A dificuldade em encontrar um trabalho, após a saída do ensino médio, a periferia, as condições precárias de vida e a necessidade em ajudar a família são elementos comuns entre esses jovens. Vejamos o mapeamento dos diferentes itinerários.

4.2 Reconstruindo a história – Recuperando o processo vivido após dois anos de vivências fora da escola – o reencontro com os jovens

Fizemos o encontro com os jovens. Muito embora eu tenha feito o convite para a maioria deles, de forma pessoal, apenas oito apareceram no dia do encontro. No entanto, estes oito, como estão sempre em contato com os demais, me ajudaram a compor o cenário do grupo neste momento da pesquisa. Dos 32 jovens, 11 já estão casados, 07 no quartel, 05 fazem o ensino técnico, e 8 passaram na faculdade, 5 nas universidades públicas e 3 no ensino privado (1 Prouni, 1 desconto sindical, 1 encarou as mensalidades e logo desistiu no segundo mês).

No período das visitas, logo percebi que seria muito difícil reunir a maioria dos jovens, embora todos fossem muito receptivos comigo, era fato que agora eles possuíam outras agendas. Muitos estavam casados, outros não moravam mais na cidade, a maioria trabalhando e com responsabilidades que os impediram de comparecer no dia do encontro.

A proposta do encontro foi a de recuperarmos o processo vivido, objetivando compreender como que os jovens construíram seus itinerários e como que eles significaram aquele momento das oficinas nos círculos de cultura. Uma vez que tínhamos sistematizado todas as experiências vividas, por meio do diário de bordo, grifei alguns pontos no diário que considereei como os mais pulsantes no debate e determinantes na vida deles após o ensino médio. O tempo que cumparamos foi

também importante, pois, depois de dois anos, os alunos já têm uma maior compreensão, se algumas expectativas que eles nutriam foram confirmadas ou não e o porquê que não.

Retomamos alguns pontos que foram discutidos de forma aprofundada no período em que realizamos o círculo de cultura. A proposta do encontro foi a seguinte: rememorar os temas dos 10 círculos realizados em 2011, falar um pouco de cada tema e, após esta exposição, perguntar para os componentes sobre quais temas eles gostariam de retomar no momento do encontro.

Ao iniciar os trabalhos fui relembando tema a tema. Muitos comentavam que nem se lembravam mais de alguns. Foram comentando e rememorando junto comigo alguns aspectos que os fizeram rir bastante, principalmente quando fiz o relato do júri simulado. Os jovens elegeram três temas para trabalharmos: violência, acesso ao ensino superior e mundo do trabalho.

Questionei o porquê dos três temas. Para os jovens são os temas que se relacionam com o momento de suas vidas. O tema da faculdade porque alguns estão cursando, o tema da violência porque, na visão deles, o lugar em que eles moram está tomado pela guerra do tráfico e isso gera muita violência e o tema do mundo do trabalho por ser, na visão deles, uma aspiração e necessidade de todos.

Começamos a debate sobre o primeiro tema – a violência.

4.2.1 O que eles falaram sobre violência

“Eu sei que ela (a violência) está em todo lugar, mas é aqui que aparece mais”. (fala de jovem, junho/2013)

O ponto de partida da conversa foi a memória do júri simulado feito no ano de 2011 em um dos círculos de cultura. O adolescente infrator, personagem do júri simulado, havia sido condenado pelo júri dos jovens. Perguntei se a posição deles havia mudado ao longo desses dois anos. Alguns reafirmaram suas posições, principalmente, no que se refere às normas sociais. Os questionei se eles condenariam o adolescente novamente e eles disseram unanimemente que sim, o adolescente deveria ser punido, até mesmo porque a violência, na visão deles, ainda é um grande problema social e os infratores, autores dessa violência, precisam de punição. Em relação à produção da violência, alguns reconheceram que o problema da violência está bem mais além das localidades perigosas e periféricas da cidade.

“A questão da violência profª, é porque ela está associada com a droga. Muita gente ganha dinheiro com a violência e essas pessoas nós nem conhecemos, porque são gente grande. Esses a polícia não põe a mão. A polícia alcança só os pobres”. (fala de jovem, junho/2013)

É comum relacionar jovens pobres e violência. É comum na sociedade definir o jovem pobre como "agentes portadores da violência". Já está normatizada na sociedade a ideia de que mais do que vítimas, os jovens pobres são também os próprios produtores da violência. E é a partir desta perspectiva, que as ações policiais, em vilas, são extremamente violentas. Bauman (2008) diz que a sociedade contemporânea está imersa numa obsessiva preocupação com o individualismo e a seguridade pessoal, marcando assim sensivelmente a relação do jovem com a violência, seja como vítima seja como agressor, sua vida tem sido um processo de luta para conviver ou superar a violência.

A violência policial precisa ser debatida, uma vez que é bastante comum esta prática contra jovens nos bairros da periferia. Em relação às vilas periféricas, em que os jovens estão localizados, é comum a abordagem policial de forma ostensiva. Alguns jovens revelaram que é comum a instrução de suas famílias em relação aos policiais. As mães, geralmente, pedem para os filhos não andarem sozinhos, se parados pela brigada não tomarem nenhuma atitude que possa prejudicá-los. Muitos já foram revistados pelos brigadianos. Dizem que é só passar um carro de polícia e eles estiverem em algum ponto da rua parados, apenas conversando é suficiente para eles pararem de forma muito agressiva e os revistarem. Na visão dos jovens, os policiais os veem como marginais, só porque são moradores das vilas. “Eles não nos revistariam dessa forma se a gente fosse filhinho de papai”.

“Minha mãe me fala sempre para cuidar os brigadianos, pois eles colocam até droga no bolso da gente pra nós incriminar. Eu sei que a violência não é só aqui. Eu sei que ela está em todo lugar, mais é aqui que aparece mais. A brigada não sai da vila” (fala de jovem, junho/2013).

A sociedade, em geral, associa a questão da violência aos bairros periféricos das cidades. Os discursos produzidos socialmente colocam os jovens pobres como protagonistas de ações violentas. Por sua parte. As imagens construídas desses jovens os vinculam como sujeitos causadores do medo e do terror aos moradores da cidade. A mídia encarrega-se da propagação de uma cultura do medo e da insegurança, sustentada na imagem do jovem pobre ladrão.

A violência e a criminalidade são ligadas ao pobre e ao excluído, enquanto os discursos relacionados à violência social e estatal que abandona e desprotege crianças e jovens no Brasil são todos silenciados, inexistentes. Não defendo uma visão romântica do jovem pobre. É fato que muitos indivíduos, e aqui eu me refiro a crianças, jovens e adultos, que são pertencentes a este seguimento social possuem capacidades de elaborar e executar ações violentas, absurdamente perversas. No entanto, a violência é um subproduto da violenta divisão de classes.

Neste processo, o que é invisibilizado de forma proposital, é a ação de um determinado grupo que insiste, historicamente, em pessoalizar e setorizar situações sociais graves que são, evidentemente, produzidas pela dinâmica de uma sociedade desigual e injusta. Essas situações, e a violência é uma delas, se constituem como reflexo de uma sociedade desajustada e pautada por interesses do grupo hegemônico.

Sendo assim, a imagem de sociedade forjada por este grupo é dividida entre violentos e não violentos, maus e bons, moradores de bairros centrais e moradores de vilas e favelas, culpados e inocentes, logo, pobres e ricos. A polícia, como aparelho do estado capitalista, irá tratar os indivíduos desta sociedade de acordo com esta percepção dual. Aos bons, não violentos, moradores de bairros de elite ela irá fornecer uma “pseudo” proteção, uma vez que o sentimento de insegurança e de desamparo entre os moradores do bairro motivam o crescimento absurdo das empresas de proteção privada. Aos maus, moradores das vilas e favelas, a abordagem da polícia acontece de acordo com a imagem que esta nutre por estes, por isso, a violência e a falta de respeito estão presente em suas ações. Santos (2006) contribui com este debate ao refletir:

“Trata-se da segregação social, através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas. (...) Nas zonas civilizadas o Estado age democraticamente, como Estado protetor, ainda que muitas vezes ineficaz ou não confiável. Nas zonas selvagens, o Estado age fascisticamente, como Estado predador, sem qualquer veleidade de observância, mesmo aparente do direito. O policial que ajuda o menino das zonas civilizadas a atravessar a rua, é o mesmo que persegue e eventualmente mata o menino nas zonas selvagens.” (Santos, 2006, p. 334)

Questionar a ação da polícia de forma isolada também não é tarefa fácil, uma vez que ela reproduz uma lógica social injusta, corrupta e perversa. A imagem que a

polícia tem dos jovens pobres em nada diferença da imagem que a própria sociedade tem em relação a este público.

4.2.2. O que eles falaram sobre a universidade.

“Eu não acreditei que o nome que estava ali era o meu. Não acreditei. Era muito bom para ser verdade”. (fala de jovem, junho/2013)

Outro tema que conversamos foi sobre o acesso a faculdade. Este grupo de jovens, diferente dos demais terceiranistas da história da escola, foi o grupo em que teve um grande número de alunos que passaram no vestibular. Isso foi motivo de orgulho para os jovens e para a escola. Conversamos sobre as dificuldades que eles encontraram no percurso do ensino superior.

Dos oito alunos que passaram no vestibular, três deixaram a faculdade: dois cursando o ensino privado e o outro o ensino público, devido às dificuldades de se manter no ensino superior.

Em relação aos alunos que passaram no ensino privado, um passou, mas não fez matrícula, outro desistiu da faculdade em função de não conseguir pagar a mensalidade e o outro segue cursando por ter bolsa sindical. Este último trabalha na mesma faculdade em que cursa o ensino superior.

Na ocasião das visitas, eu visitei a casa do jovem que passou no vestibular privado e que desistiu de cursar o ensino superior. Vou nominá-lo de Pedro para preservar o anonimato do referido jovem. O relato de Pedro junto com a mãe foi bem significativo, pois o desejo do ensino superior é partilhado com todos os componentes (pais, tios e avós). Não existe na família nenhuma pessoa que conseguiu ingressar no ensino superior. Este jovem reúne em si a expectativa das duas gerações familiares e foi, neste sentido, que os avós, os pais e os tios fizeram um rateio para que ele pudesse cursar o ensino privado. Todos contribuíam com 30 a 50 reais por mês. No entanto, não conseguiram continuar financiando este processo.

“Professora, a mensalidade é alta absurdo. Juntou minha mãe, meu pai, meus dois irmãos, o irmão do meu marido e os avós dele, por parte do meu marido e mesmo assim não conseguimos pagar. Eu fico muito revoltada com isso. Um menino querendo estudar e ninguém dá apoio. Eu já fui buscar ajuda em todo lugar que tu imaginar e não consegui manter

meu filho na faculdade. A minha família ajuda, mas com o que pode e não foi suficiente". (Relato da mãe do aluno Pedro, junho/2013)

O depoimento de Pedro e sua família demonstram a grande dificuldade encontrada pelos jovens pobres, na busca por uma colocação no ensino privado. Pedro e sua família, a partir de um estabelecimento de rede de solidariedade, conseguiram driblar o primeiro obstáculo que se interpôs entre o jovem pobre recém-egresso do ensino médio e o ensino superior.

Entre a decisão de prestar o vestibular e o momento de fazer a matrícula, no ensino superior, há um longo caminho a ser percorrido, pois o jovem que não tem a garantia de uma bolsa, e que conta com recursos financeiros reduzidos, que a decisão de cursar a faculdade representa um grande problema a ser enfrentado. Se o ingresso no ensino superior representa, para esse grupo de estudantes, uma grande conquista, outro enfrentamento os espera relacionado à sua manutenção e permanência até a finalização dos estudos.

Pedro e sua família conseguiram pagar pelo ensino privado apenas um semestre. Logo perceberam que não tinham como continuar. Pedro trancou a matrícula. Este ano de 2013, o Pedro teve uma grata surpresa. Ele passou no vestibular para Educação Física na Federal.

"Eu fui à câmara dos Vereadores para ver, em primeira mão, o listão. Acredita professora que eu avistei o meu nome na lista e o susto foi tão grande que eu não acreditei que o nome que estava ali era o meu. Não acreditei. Era muito bom para ser verdade. Vou cursar sem precisar pagar. Até hoje não acredito". (expressão de muita alegria). (Relato do Pedro, junho/2013)

A fala do Pedro sobre não acreditar que era o nome dele foi compartilhada com mais um colega que passou para agronomia. Ele não acreditava que era possível ele passar em um curso como este.

A fala do Pedro aponta para duas questões importantes que permeiam a vida dos jovens pobres: primeiro, sua fala reflete que o jovem pobre tende a se responsabilizar, exclusivamente, pelo seu destino e, uma vez que não consegue superar alguns obstáculos, nutre em si um sentimento de culpa pela não superação. Isso porque, para este ideário, o mérito ou demérito de cada um constitui o critério básico de mobilidade social.

Segundo, sua fala faz emergir o debate sobre o capital econômico e cultural da família como uma variável muito importante na definição do nível de escolaridade, da qualidade da educação e na localização das pessoas ainda em fase escolar. Jovens pertencentes a famílias sem posse de capital econômico e cultural tendem a se tornar adultos com pouca escolaridade, o que dispõe de uma força de trabalho mal qualificada e remunerada.

Esta foi a experiência da família do Pedro, por isso que para ele, passar em uma universidade pública causou tanto espanto a ponto dele não acreditar que era possível ele, com a sua condição histórica, se tornar um estudante que frequentará os mesmos espaços dos outros jovens com mais condições.

4.2.3. O que eles falaram sobre o trabalho

Entre os jovens que participaram da pesquisa, a maioria já trabalha. Alguns estão em busca de empregos. Entre os empregos mais citados em que eles estão ocupando, tem-se recepcionista do hospital de caridade, Manutenção – Uglione, caixa do Carrefour, Chapeiro de restaurante, Jovem aprendiz, Técnico de áudio visual, Quartel, Cantor na noite.

O Projeto de vida dos jovens está totalmente articulado com a aquisição do emprego. É o trabalho que vai dar a garantia para a implementação do projeto de vida dos jovens. Querem casar, querem cursar uma faculdade ou um projeto religioso e o emprego irá viabilizar este desejo.

Alguns sentem o peso da responsabilidade em ter que ajudar a família. Foi este o movimento de um dos alunos, que deixou o curso técnico de enfermagem para poder trabalhar de chapeiro. Quando der eu volto para terminar o meu técnico em enfermagem.

O Movimento deste jovem foi parecido com o meu, em que tive também que abandonar a minha formação, pós-médio, para trabalhar e ajudar a minha família. Foi um período muito importante para a minha constituição como pessoa, pois acredito que experiências como estas formam pessoas. O sentimento de que se está contribuindo, de que, de alguma forma, está ajudando o pai ou a mãe é um sentimento muito bonito e muito importante para a constituição da dimensão humana da pessoa. Tenho boas lembranças do período em que trabalhava o dia inteiro e combinava com o meu pai que a despesa da fruteira podia ficar por minha conta.

Voltei a estudar após cinco anos, já no seminário de teologia. Mesmo assim, continuei ajudando em casa, já que eu recebia uma bolsa para estudar.

4.2.4. O que eles falaram sobre qualificação técnica

Muitos buscaram o ensino técnico pela necessidade de trabalhar e não encontrar ocupação.

“Eu preferi trabalhar primeiro, depois eu vejo o que eu faço, se eu entro no ensino superior ou se faço um curso técnico” (fala de jovem, junho/2013).

A pesquisa revela que muitos jovens já estão trabalhando. A partir da fala e da experiência de alguns, se percebe que o jovem define suas escolhas devido um contexto social, econômico e político específico, de um espaço e tempo determinado, historicamente construído e de estruturas e conjunturas que são peculiares. Em determinados contextos sociais, a ocupação profissional que, geralmente, é bem precarizada é interpretada por muitos como uma questão de “escolha” ou “opção” do indivíduo.

“Eu escolhi... Minha opção é de trabalhar primeiro e estudar depois”. (fala de jovem, junho/2013)

No entanto, este movimento de ocupação nestes espaços de trabalho precarizados é mais uma questão de falta de opção, ou seja, uma reação àquilo que é imposto pela conjuntura econômica e pela estrutura sócio-política. Como foi possível observar, através da análise das trajetórias dos jovens após o ensino médio, a necessidade de sobrevivência determinou várias de suas ações. Portanto, a questão da escolha, nesses casos, foi extremamente limitada por questões bem mais abrangentes, como a realidade socioeconômica, com pouquíssimo espaço para a efetivação de fatores subjetivos, como o gosto pessoal ou o desejo de realizar determinado curso ou profissão.

4.3 Como que os jovens estão subvertendo a lógica antidemocrática do ENEM ao elaborar estratégias de inserção social?

Na relação com os jovens, tanto no contexto do círculo de cultura como depois, no momento em que eu retorno ao campo com vistas a recuperar o processo

dos círculos e também de buscar compreender as formas como eles construíram seus itinerários, após o ensino médio, algumas questões foram reveladoras. As expectativas que eu tinha sobre um único caminho, para que os jovens acendessem socialmente, foram sendo minimizadas ao longo do contato com eles e outras questões do cotidiano, que compõem seus projetos de vida, foram tomando lugar na pauta do diálogo com eles. Percebi que o grande problema trazido como preocupação no início da pesquisa, não era tão significativo assim para a vida dos jovens.

Este debate coloca o problema da pesquisa em relevo: como os jovens de baixa renda em desvantagem cultural e escolar subvertem a lógica antidemocrática do ENEM, ao elaborar estratégias de inserção escolar e social? Os jovens que participaram da pesquisa como sujeitos sociais buscam outras alternativas diante da lógica antidemocrática e excludente desta política.

Os círculos de cultura constituíram-se como espaço de protagonismo juvenil na medida em que os jovens participaram de um projeto de construção e disseminação de saberes, o que os levou ao reconhecimento e desempenho dos seus papéis sociais.

Em um dos últimos encontros, em meio a uma discussão muito acalorada sobre violência um jovem chamou a atenção de todos com a seguinte fala:

“Pessoal nós já discutimos aqui que tudo é uma construção social. Precisamos cuidar quando a televisão vem com este discurso pronto. Precisamos, assim como a prof falou em todos os encontros perguntar: Esta situação é natural ou foi construída? qual a intenção de quem está falando? Será que é isso mesmo ou é uma construção dos grupos que detém o poder no Brasil.” (fala de um jovem - outubro/2011)

Essa fala desse jovem foi muito significativa para todos, pois os círculos avançaram para um status de efetiva transformação das percepções e das ideias que muitos tinham sobre determinadas questões sociais.

Os círculos de cultura evidenciaram que a questão da ascensão social pensada em um contexto neoliberal se fundamenta na perspectiva econômica financeira e não na orientação da conscientização e participação política. O debate nos círculos revelou que mais importante do que se obter “sucesso na vida” é ter consciência do seu lugar no mundo.

O ENEM não é a único e nem o principal elemento que compõe o projeto de vida dos jovens que participaram da pesquisa. Este confronto me fez pensar no caráter conservadorista dessa aspiração. Qualquer perspectiva futura, baseada na lógica de ascender-se socialmente, se circunscreve na lógica capitalista sustentada sobre o próprio sentido de ascender-se socialmente. O que isso significa para os jovens e o que isso significa para mim?

O ENEM é uma importante porta de acesso para aqueles que pretendem cursar um ensino superior. Quem tira boas notas pode-se dizer que obteve sucesso e está propenso a “se dar muito bem na vida”. Na lógica da sociedade atual ascender-se socialmente seria o sujeito ter uma boa ocupação no mercado de trabalho e, sendo assim, elevar a sua posição social. A educação, neste contexto, é percebida como instrumento que tem como função encaminhar as pessoas excluídas a outro patamar social. A frase tão conhecida que é preciso estudar para ser alguém na vida é forjada, neste contexto de preparação dos indivíduos, para ocupação no mercado de trabalho.

Para Luckesi (1994), esta imagem de escola assume a perspectiva redentorista, pois é vista como uma alavanca com poder de por fim ao desemprego e promover, de acordo com o mérito do aluno, à sua ascensão financeira.

A educação, articulada a este projeto de sociedade, assume a função de reproduzir e alimentar o sistema, fornecendo sujeitos ajustados a esta lógica. Desse modo, a proposta de uma educação contestadora, crítica fica relegada, não encontrando espaço no campo educacional, totalmente tomado pela lógica de mercado.

Portanto, o pobre que consegue passar pelos bancos da escola e faz uma faculdade poderá ter uma ocupação no mercado de trabalho, significativamente, superior, comparado àqueles que não fizeram o mesmo percurso.

Na lógica capitalista e meritocrática, para que o percurso deste pobre dê certo é necessário que outros fiquem pelo caminho. O Projeto da ascensão social só dá certo em uma perspectiva concorrencial em que, necessariamente, para alguém obter distinção social, os milhares de outros precisam fracassar. Esta é a lógica da sociedade capitalista.

O ENEM como política que cumpre as aspirações da lógica do capital não é capaz de aferir o nível de consciência e de construção pessoal que é necessário

para a composição de um projeto coletivo de transformação social. Esta é mais uma política que fortalece os itinerários individuais regidos pela competição

A função da educação não deve se restringir à aferição de competências e qualificação de indivíduos, para atenderem a uma determinada sociedade. Os organismos internacionais, que têm orientado as políticas educacionais dos países membros como o Brasil, indicam uma educação com vistas a formar a classe trabalhadora, sob o argumento de melhorar o índice de desenvolvimento humano dos países em desenvolvimento. No entanto, este movimento não se sustenta em princípios humanitários, mesmo que o discurso elaborado pelos seus gestores revelam tais princípios.

.A escola, assim, torna-se um artefato que está sempre a serviço do capital, ou melhor, do processo de acumulação do capital, contribuindo para propagar uma conformidade que torna aceitável a tentativa de perpetuação da perversidade e da divisão das classes sociais. Assim, a educação, que poderia contribuir de forma significativa para um processo de transformação, acaba prestando o serviço de abastecer o mercado de trabalho, o que fortalece o sistema produtivo. Por isso, a escola é tão importante para os empresários.

Esta educação, que direciona as pessoas para assumirem papéis sociais, previamente estabelecidos pelos grupos hegemônicos, vem na contramão de uma educação que visa à libertação. A função da educação deve estar articulada com a busca pela transformação. O conhecimento, nesta perspectiva transformadora, se constitui, na perspectiva freiriana, como ato histórico, gnosiológico, lógico e também dialógico. Por isso que, para Freire (2004), o diálogo é a forma mais segura para a educação e a libertação, uma vez que evoca a relação horizontal e não vertical entre as pessoas envolvidas.

A educação tradicional, que pressupõe a transmissão do conhecimento de forma hierarquizada e imperativa, historicamente, reforçou a dominação cultural e política entre oprimidos e opressores, impedindo a conscientização dos homens e das mulheres.

Uma vez que a sociedade se estrutura com bases na opressão, as pessoas ficam impossibilitadas de perceberem a causalidade dos fatos e seu nexos estrutural. Elas não se tornam capazes de ver que os fatos históricos são produtos humanos.

Freire (2004) enfatiza que a conscientização é desmistificadora, isto é, revela a falsidade do mito da incapacidade ontológica dos oprimidos, o que impede de

empenhar-se na superação das “situações-limite”. Sendo assim, este autor diz que a opressão deforma a consciência, no entanto não a suprime. Para o autor, a conscientização está relacionada com a capacidade humana de tomar consciência dos fatos.

Na perspectiva da transformação, a pergunta para os jovens não deve ser como eles estão se organizando para ascender-se socialmente, mas sim: quais as práticas que eles estão produzindo nos seus itinerários para subverterem a lógica excludente? Algumas falas dos jovens me deram pistas dessas ações. Vejamos.

Os jovens que participaram da pesquisa mostram muito bem isso. Eles demonstram uma determinada força, obviamente acompanhada de alguma preocupação, uma vez que são sujeitos deste tempo em assumirem itinerários diferentes e distantes da lógica excludente do Enem.

Esta possibilidade de se organizarem, de forma alternativa ao ensino superior, pode-se apontar como estratégia de subversão a lógica antidemocrática do ENEM. Observa-se, de acordo com os relatos, que não houve uma organização sistemática para a condução destes diferentes itinerários dos jovens, a vida os foi conduzindo, de acordo com suas condições objetivas.

Tratam-se de jovens comuns. Moram em localidade de extrema carência. Territórios reconhecidos na cidade como de extrema violência devido ao tráfico. No entanto, nenhum dos 32 jovens se envolveu com a violência e o tráfico. Estes itinerários foram se definindo de acordo com as condições objetivas de cada um. Assumem uma posição positiva diante da vida, são alegres, críticos, brincam muito, são irônicos, lidam de forma madura com questões difíceis, como desemprego e problemas estruturais onde moram. Eles têm muita força de vontade, sonham com a carreira, principalmente a militar. Mais do que a faculdade, a carreira militar parece ser mais reconhecida na localidade onde moram. A faculdade é um sonho mais distante para muitos deles.

Observei nos relatos, questões importantes que perpassam as experiências juvenis. Vários jovens já estão trabalhando e o trabalho é condição necessária para o sustento do seu projeto de vida, seja na manutenção da nova família, muitos já estão casados, seja para ajudar os pais ou para sua manutenção na faculdade. Outros que cursam o ensino superior relatam que o emprego é fundamental para a permanência nos estudos.

4.4 A Carreira Militar como alternativa para obtenção de reconhecimento – estratégia de inserção social

A busca pela carreira militar aparece como opção desejada por muitos jovens. Sete estão inseridos na carreira militar e dizem que querem continuar. Um aluno, inclusive, deixou de cursar o ensino superior público para ingressar nas forças armadas.

“Eu deixei de cursar Administração, porque estou fazendo prova pra cabo. Meu pai é militar e a ideia é que eu siga os passos dele”. (fala de jovem, junho/2013)

A carreira militar sempre foi objeto de desejo de um número significativo de jovens. No grupo de jovens, antes mesmo dos alunos concluírem o ensino médio, a maioria dos meninos evidenciou a expectativa de ingressarem na carreira militar. Vários foram os motivos listados por eles: o acesso a um ensino gratuito de boa qualidade, a estabilidade proporcionada pelo serviço público, o gosto de enfrentar desafios e o desejo por aventura, entre outras.

Geralmente, os pais projetam nos filhos tudo aquilo que eles não conseguiram ser. Quando perguntei se ele seria o que o pai dele é ele me respondeu:

“Não... eu vou lutar para conseguir patentes maiores”. (fala de jovem, junho/2013)

Na visão do jovem e das famílias empobrecidas, a carreira militar possibilita aos jovens um universo de oportunidade, que os coloca na condição de serem capazes de crescer, tanto no profissional, como no pessoal. Muitos foram os motivos listados pelos jovens sobre o interesse pela carreira militar: salário, o acesso a um ensino gratuito, o gosto de enfrentar desafios e o desejo por aventura. A própria natureza do trabalho militar, que é algo bem previsível, possui um plano de carreira já definido. Muitos jovens sonham com a estabilidade no emprego, fascínio pelos armamentos, a questão da disciplina, a hierarquia, as viagens, até a farda foi mencionada, em função de ser algo muito bonito. A questão do corpo é muito forte, pois o trabalho militar foca muito na força física. Tudo na carreira militar produz fascínio para os jovens empobrecidos e suas famílias. Na visão desses jovens entrar para as forças armadas do país é um privilégio, pois representa entrar para a “elite” nacional.

Na concepção dos jovens, a carreira militar é algo que impõe respeito, fundamentalmente, em função de duas categorias constitutivas do campo militar - hierarquia e a disciplina. É por meio *do hábitus* militar, ou seja, por meio desta inscrição da hierarquia e da disciplina expressa por meio das atitudes dos militares, que o campo militar define sua estratégia de conservação histórica.

Esta dinâmica do campo militar, que tem como força motriz o poder que se estabelece nas relações hierárquicas, produz grande fascínio para o jovem e para a sociedade, de uma forma geral. O *ethos* militar, que é expresso por meio da conduta cotidiana dos soldados, assim como a *hexis* revelada por meio da relação com o corpo e o fardamento, são elementos de distinção social. Os militares se apresentam a partir de um alinhamento corporal com a farda e seguem padronizações definidas pela instituição. Por isso é comum os militares terem o mesmo corte de cabelo, rostos sem barba, unhas bem cortadas e uniformes extremamente limpos e bem passados. Tudo isso cria a ideia de um tipo de identidade contrastiva entre o mundo civil e o mundo militar. De acordo com Oliveira (1976), identidade contrastiva é aquela que não se afirma isoladamente, surgindo por oposição e implicando a “afirmação do nós diante dos outros” (p. 5).

A diferença, muitas vezes, pode assumir ares de oposição, levando a situações de rivalidade, preconceito e conflito. Sobre esta modalidade de identidade, construída a partir do contraste, Bourdieu (1987) diz que a instituição de uma identidade, percebida tanto como emblema ou como estigma, tem a ver com a imposição de um nome, ou de uma “essência social”, representando, ao mesmo tempo, direito de ser e dever de ser. “É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, fazer-lhe ver que ele tem de se comportar em função de tal identidade” (p. 100). O autor conclui que é, justamente, pelo fato de que as identidades são construídas no interior desse jogo de poder, que elas podem ser concebidas mais como produto da marcação da diferença e da exclusão, do que propriamente como o signo de unidade idêntica.

Penso que esta identidade contrastiva, que separa o mundo civil dos militares com todos os elementos que compõem o campo militar, acima relacionados, indicam possibilidades de distinção social ao alcance desses jovens e suas famílias.

Sendo assim, muitos jovens, do grupo que participou da pesquisa optam pela carreira militar como alternativa viável de inserção social. Por meio da entrada no quartel os jovens acreditam que podem obter distinção e reconhecimento.

4.5 Jovens e a Religião – possibilidades de reconhecimento – estratégia de inserção social

“Quero me qualificar para lidar com pessoas na missão” (Adriana, junho/2013)

Adriana (nome fictício, com vistas a preservar a identidade da jovem), assim como outras três jovens, frequenta uma igreja pentecostal localizada em seu bairro. É lá que ela busca se consolidar como liderança missionária. Está convicta de que o que ela quer como projeto de vida é ser missionária para lidar com pessoas. A qualificação técnica, que ela passará a adquirir por meio do subsídio do jovem aprendiz, é para capacitá-la para o trabalho da igreja. É na igreja que ela encontra um lugar de reconhecimento social. Nesse caso, a crença aparece como resposta e conforto diante dos dilemas que, provavelmente, a aluna atravessa no seu cotidiano, como a falta de emprego e a falta de reconhecimento.

A religiosidade seria, portanto, um dos movimentos de resistências? Estariam algumas jovens produzindo caminhos menos visíveis, de experiências significativas, diante dos desafios com que se deparam?

Os jovens constroem possibilidades de experiências, além dos espaços escolares e universitários. A religião aparece, neste cenário, como um lócus privilegiado de sociabilidade e reconhecimento juvenil, por isso, pode-se dizer que a religião é um importante espaço de inserção social que se coloca como alternativa para muitos jovens que participaram da pesquisa.

“As pessoas pensam que a igreja é lugar sem graça. Mas não é não. No nosso grupo de jovens, a gente faz louvorção, cachorro quente, festas de aniversário, passeios. É um ambiente sadio. As pessoas são tudo do bem lá”. (Adriana, junho/2013)

A igreja é percebida como espaço de iguais, onde muitos jovens constroem suas identidades, que os diferenciam dos demais grupos de sociabilidade juvenil.

“Eu sempre fui da igreja. Meus irmãos e meus pais também são. A igreja é o lugar onde encontramos Deus. Lá eu tenho amigas, irmãos e meu namorado. Vamos nos casar logo, assim que eu me formar. É bom frequentar a igreja, porque lá nós encontramos as pessoas certas para a gente conviver”. (Adriana, junho/2013)

A relação com o sagrado tende a preencher a vida dos fiéis com respostas existenciais. O *ethos* religioso também orienta a vida do fiel, de forma que ele desenvolve algumas práticas sociais que o identifica como pertencente ao grupo religioso. A Adriana se apresenta com vestimentas, o jeito de amarrar o cabelo, linguagem e postura específicas de uma jovem religiosa pentecostal. O grupo de alunos parece respeitar bem a posição que a Alessandra assumiu.

Para Bourdieu (1998), a religião é entendida como uma linguagem composta por um sistema simbólico de comunicação e pensamento, um conjunto de práticas e representações revestidas de sagrado. Este revestimento de sagrado, ou consagração, se dá sob duas modalidades: a primeira é através de sanções santificantes, que tem o poder de contribuir para a manipulação simbólica das aspirações, que tendem a assegurar o ajustamento das esperanças vividas às oportunidades objetivas; a segunda inculca um sistema de práticas e de representações consagradas, um tipo de *ethos* religioso que orienta a vida do fiel, de forma que ele desenvolve algumas práticas sociais que o identifica como pertencente ao grupo religioso.

Nessa ótica, o *habitus* religioso informa o senso prático do campo religioso. Na visão de Bourdieu (1974), a relação com o sagrado tende a preencher a vida dos fiéis com respostas existenciais. O *ethos* religioso orienta a vida do fiel, de forma que ele desenvolve algumas práticas sociais que o identifica como pertencente ao grupo religioso.

Nessa perspectiva, deve-se considerar, primeiramente, que na produção de crenças e práticas religiosas, estão também em movimento modos de representação e compreensão individual e grupal, jogos e negociações de identidades e memórias. De acordo com Sanchis (1999), “as pessoas se percebem nas memórias, nos discursos e nas práticas. Sendo assim, a pessoa constrói a sua identidade na relação com aquilo que ela pretende ser, aos olhos dos outros e a seus próprios olhos, eventualmente, até o que ele se esforça para se persuadir que ele é” (Sanchis, 1999, p. 62)

Alessandra, aparentemente, muito segura de si, constrói o seu projeto de vida com a esperança de que, com o salário do jovem aprendiz, ela conseguirá se qualificar para trabalhar na missão da igreja. Dessa forma, ela enfrenta as dificuldades da falta de colocação social.

A investigação revela que a religião está bem presente na vida de alguns jovens que participaram da pesquisa e se expressa como estratégia elaborada por eles para sobreviverem a uma lógica injusta de sociedade. De acordo com Alves (1981), o homem (mulher) ao buscar na religião o instrumento para suas respostas encontra, via de regra, todas as alternativas prontas. No campo da religião pode ocorrer uma naturalização dos fenômenos historicamente produzidos. Talvez, seja essa a pretensão dos discursos religiosos: transportar os fatos e os fenômenos do mundo social para o espaço sagrado.

Ser jovem, nesse contexto, é estar vivendo pertencimentos, permanentemente, em trânsito, nas múltiplas identidades e trajetórias. O que une esses jovens são as determinações objetivas de vida. Os jovens diante das impossibilidades que se colocam diante deles no que se refere à inserção no ensino superior protagonizam ações alternativas à lógica excludente dos processos de seleção que são perversos e altamente excludentes. Eles buscam, no seu cotidiano, possibilidades de reconhecimento e inserção social a partir das suas próprias condições sociais.

Os jovens apontam para outros aspectos tão ou mais importantes do que as políticas pensadas para eles, O ENEM, neste cenário, seria apenas mais uma política que não dá conta de abranger as vivências juvenis como um todo. São vários aspectos que precisam ser considerados no mundo juvenil e este grupo de jovens me colocou neste cenário que é maior e mais abrangente.

5. PONTOS DE CHEGADA

Considerações finais

O que aprendi, o que estou aprendendo e o que quero ensinar a partir das experiências sistematizadas?

As experiências sistematizadas, neste texto, produzidas nos círculos de cultura, oferecem elementos epistemológicos e práticos, os quais apontam caminhos que podem ser percorridos em busca de outras experiências vivenciadas por jovens que se colocam muito além da polarização entre jovem e inserção social por meio do ENEM.

A pesquisa fez emergir a necessidade de reconhecer o outro (os jovens) como, nas palavras de Freire, “protagonista do teatro da vida”. É nesta percepção, do outro como protagonista, que constitui o vetor da transformação, tão necessária nas realidades marcadas pela injustiça social.

A pesquisa coloca como tarefa, o reconhecimento do diferente, do diverso, como fundamento para a afirmação da vida humana. Paulo Freire (2004) ressalta a importância e a necessidade de se entender a existência humana a partir de sua substancialidade, ou seja, o reconhecimento de todos os homens(mulheres) como verdadeiros sujeitos históricos.

Nesse sentido, as trajetórias dos jovens que participaram da pesquisa apontam para fenômenos sociais mais amplos, expressam que as experiências e as localizações dos indivíduos, pelo espaço social, não são aleatórios, não se dão por acaso, nem são orientados pela sorte ou pelo azar, mas obedecem a forças estruturantes mantenedoras de uma sociedade dividida por classes.

A composição dos itinerários dos jovens coloca-se, nesta reflexão, como um desafio – como o foi durante todo o percurso da pesquisa realizada por ocasião do doutoramento – de captar as percepções e os sentidos que atribuem a sua própria condição de vida: a escola, a família e o modo como o próprio jovem foi revelando os fios de uma tessitura do cotidiano. Trajetórias de jovens como estudantes na busca, não apenas do ensino superior, mas na busca de uma condição de vida juvenil com outro perfil, onde a questão de dominação no ambiente em que eles se

situam pode ser revestida na perspectiva de uma oportunidade democrática em que o Enem não consegue atingir.

É interessante notar como que a pesquisa participante permitiu uma relação muito próxima entre os jovens colaboradores e a pesquisadora. Mesmo que muitas informações não sejam usadas na sistematização dos dados, como não foram, a visão se ampliou significativamente, a partir da experiência nos círculos de culturas.

O grande desafio, no campo, foi compreender a realidade dos jovens ao constituir um diálogo de abertura. A importância do círculo é que nele se permite a construção do conhecimento sob a perspectiva de diferentes olhares.

Dessa forma, as atividades nas oficinas foram articuladas com o objetivo de propiciar um espaço de diálogo, que garantisse o desenvolvimento de um processo educativo com base no reconhecimento, por parte da pesquisadora, da realidade em que vive os jovens: seus desejos, interesses, sonhos e aspirações.

A diversidade, na visão de Candau (2011), é a principal característica da humanidade, não pode haver um único modo de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta. A diversidade é entendida, como construção histórica, social, cultural e política das diferenças. Dessa forma, pode-se dizer que a diversidade está estruturada em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional.

As diferenças, de acordo com Candau (2011), são percebidas como realidades sócio históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-reconstrução, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. A autora reflete que não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Na contramão dessa discussão, proposta por Candau (2011), o que tem predominado no campo educacional brasileiro são projetos e propostas de ensino que tendem para a homogeneidade e uniformização cultural, ao invés de possibilitar a diversidade e identidade.

Diante desta padronização e homogeneização das práticas é preciso emergir uma nova proposta de educação que tenha como fundamento o que Gadotti (2009) denomina de “Educar para outros mundos possíveis”. Na visão deste autor, isso acontece na medida em que a educação oferece condições de tornar visível todos

os processos de opressão que foram escondidos historicamente, criando assim espaços para dar voz aos que foram silenciados.

Gadotti (2009) explica que educar para outros mundos possíveis parte da perspectiva de que o ser humano é diferente na sua constituição e, sendo assim, trabalha com a concepção de que os saberes são produções dos diferentes grupos socioculturais e estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. Este autor reflete que, a partir dessa perspectiva, a história passa a ser percebida como possibilidade e não como fatalidade. Por isso, para Gadotti (2009), educar para outros mundos possíveis é também educar para a ruptura e para a rebeldia.

5.1 Tomada de consciência como pressuposto para novas leituras do mundo.

A pesquisa levou a caminhos de se pensar a *educação na perspectiva transformadora*, que pressupõe, na visão de Freire (1996), não somente uma visão ampla de mundo, como também a clareza da finalidade do ato educativo.

Os momentos nos círculos de cultura, foram bem importantes pois ampliaram o número de vozes falando sobre suas próprias experiências e, com isso, constituíram-se em espaços de grande fertilidade dialogal. Em todos os encontros foi reafirmada a proposta fundante da estratégia escolhida que era, a partir do tema gerador, aprofundar o debate com os participantes por meio das questões problematizadoras.

Para Grossi (1981), a pesquisa participante se estrutura como processo de investigação, no qual a comunidade pesquisada participa da análise de sua própria realidade, com vistas à promoção da transformação da realidade opressora que esses sujeitos estão inseridos. Segundo a autora, a pesquisa participante é uma atividade educacional orientada para a ação.

Freire (1996) segue este mesmo raciocínio ao abordar que esta proposta metodológica sustenta a sua atividade na concepção de que o conhecimento crítico da realidade se constrói junto com a participação da própria comunidade, na qual o pesquisador está inserido. Neste caso, a investigação não se faz ajustada a uma metodologia rígida, mas se organiza a partir das questões significativas que emergem dos processos de interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, a riqueza dos círculos de cultura se expressou na medida em que as falas iniciais que, geralmente, eram carregadas de elementos da cultura hegemônica, foram cedendo lugar para novas vozes e novas leituras de mundo mais conscientes sobre as questões sociais desumanas, que são sustentadoras da desigualdade social.

A leitura do texto “Nada é Impossível de Mudar” (Brecht) foi o ponto de partida para se conversar sobre a necessidade de desarticulação dos discursos instituídos historicamente em que naturalizam práticas sociais injustas. O marco central em todos os encontros foi a proposição de que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrosocial, que imprime nas pessoas a sua marca histórica e os seus significados culturais. De acordo com Kosik (1976, p.36), captar criticamente esses fenômenos, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real.

Outros textos e vídeos foram importantes para o debate nos círculos de culturas como o texto sobre “Analfabeto Político” (Brecht) e os vídeos: sociedade sem escolas (Ivan Illich), notícias de uma guerra particular (João Moreira Salles), o lado bom e o lado ruim da moda (Laura Otto Walter).

A dinâmica nas oficinas teve por base a reflexão que Freire (1999) faz sobre a relação do homem (enquanto ser humano, homem, mulher, jovem, criança) com a realidade. Para o autor, é na relação entre homens e mulheres e destes e destas com o mundo, que uma nova realidade se constrói e novos homens e mulheres se fazem. Com isso, cria-se cultura e faz história.

Conforme Freire (1996), a realidade não é determinada, pronta e acabada, mas ela “está sendo”. Este movimento de “estar sendo” pressupõe que assim como os homens e as mulheres, a realidade também é inacabada. Para este autor, a consciência do “inacabamento” é também importante, porque nos alimenta a esperança, leva-nos à utopia, ao projeto futuro, à crença na possibilidade de mudança: “Só na convicção permanente do inacabado pode encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto” (Freire, 1996, p. 61).

Para este autor, a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado, necessariamente, inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente processo de busca. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal,

que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (Freire, 1996, p.64).

O pensamento freireano reconhece o ser humano como sujeito histórico. Esta condição fornece a este a capacidade de se inserir no tempo e no espaço, reconhecendo-se em estreita relação de organicidade com o contexto em que vive, percebendo o passado, presente e futuro, compreendendo as relações que estabelece com o mundo e com os outros seres num movimento dialético entre o ontem, o hoje e o amanhã.;;

Freire (1999) completa sua reflexão dizendo que, a partir das relações do homem (mulher) com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, ele vai dinamizando o seu mundo e, com isso, vai se humanizando. O homem (mulher) acrescenta à realidade algo de que ele mesmo é o fazedor. Ele vai temporalizando os espaços geográficos, e assim, faz cultura (Freire, 1999, p.51).

Sendo assim, tudo e todos podem ser transformados. Esta transformação se efetiva, na visão do autor, por meio da práxis humana.

A escola como se conhece hoje, avalia Kassick (2000), é uma instituição burguesa no entanto, nasceu revolucionária já que sua intenção era criar uma nova sociedade e um novo homem. A partir do século XIX, com o projeto de sociedade consolidada em bases liberais, a finalidade da escola muda de construtora de sociedade à perpetuadora das condições sociais e econômicas estruturantes de uma sociedade injusta e desigual.

A educação que atende ao projeto neoliberal é totalmente articulada à dimensão econômica. Este projeto subordina a educação às regras do sistema produtivo capitalista. A intenção do neoliberalismo é propor conhecimentos úteis e dominantes, desprezando a diversidade e a “ecologia de saberes”. Sendo assim, induz à desarticulação do pensamento crítico e, na medida em que impõe uma educação voltada exclusivamente para o mercado, minimiza qualquer alternativa da escola formar para a liberdade. O que se vê são professores competindo entre si, escolas concorrendo a prêmios, propostas de ensino forjadas para atender aos rankings.

Neste modelo de escola, não se tem espaço para o trabalho a partir da integração de saberes. Nem todos os saberes são válidos. Não há diálogo, nem democracia, pois as requisições do mercado deixam bem claro que tipo de ensino se

deve ter para atender ao projeto competitivo, desumano e antidemocrático. Esta concepção vem na contramão da proposta de Souza Santos (2004), relacionado a ecologia de saberes. De acordo com este autor, a ecologia de saberes é definida como,

“promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade”. (Santos, 2004, p. 76).

Este foi o esforço que coube à pesquisa realizar, o de propor aos jovens, de acordo com Freire (1999), dimensões significativas da realidade. As ferramentas que foram utilizadas nos círculos de cultura como recursos pedagógicos e metodológicos, a saber, textos, vídeos, músicas, teatros, júri simulado e debates em pequenos grupos, contribuíram, significativamente, para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado.

Nos círculos, foram considerados os diferentes saberes. Na perspectiva do grupo, todas as contribuições foram significativas. Todos respeitaram os diferentes posicionamentos e, com isso, os círculos constituíram-se como espaço de trocas de experiência e de ações democráticas, concorrendo para a tomada de consciência dos participantes, um espaço que oportunizou a alguns jovens se perceberem como sujeitos de direitos.

Na minha percepção, os jovens que participaram da pesquisa irão continuar vivenciando situações de exclusão, eles vão continuar tentando realizar um curso superior, vão se empregar, desempregar, vão continuar enfrentando os problemas, irão participar de processos, ou seja, vão continuar elaborando estratégias de sobrevivências, no entanto, tenho a esperança que eles passem por estas situações sob outro olhar, com uma compreensão maior dos problemas sociais que atravessam a sua condição de jovens empobrecidos. A minha expectativa é que eles tenham consciência de sua localização no mundo.

O que os círculos de cultura proporcionaram para os jovens e para mim como pesquisadora, não foi a possibilidade de se fazer uma grande revolução, mas, as experiências adquiridas na pesquisa apontaram para possibilidades de pensar juntos novas posturas e novas formas de olhares.

Nesta perspectiva acredito que cumpro com a minha intenção investigativa, na medida que, na interação com os jovens participantes dos círculos de cultura, o meu

olhar foi se transformando a cada nova experiência. Com eles pude perceber que é possível transitar por outros caminhos não apontados pela perspectiva econômica, caminhos alternativos à lógica excludente do capital.

Aprendi com eles o quanto é necessário que a escola proponha espaço de discussão sobre temas que circunscrevem as condições objetivas dos seus alunos. O quanto é necessário também que a escola abra espaços de diálogo para que seus alunos possam se expressar e dizer o que pensam. É preciso que a escola desconstrua a visão histórica que ela tem sobre os jovens, aliada a concepção do vir a ser. Os jovens não virão a ser, eles já são jovens que vivem, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida.

Da mesma forma, como minha visão e as minhas expectativas em relação aos jovens foram se transformando ao longo do processo de investigação, é necessário que também a visão da escola em relação aos jovens de baixa renda seja refeita. A pesquisa aponta para a necessidade de uma transformação em relação a forma como concebemos e lidamos com este público.

Observei, ao longo do processo dos círculos de cultura, que os jovens que participaram da pesquisa assumem a condição de protagonistas, na medida em que conseguem reinventar seus projetos de vida considerando as possibilidades disponíveis a cada um.

5.2 A experiência da pesquisa como espaço de revisão da minha trajetória educacional e de vida.

Uma questão fundamental que se coloca nesta parte final da tese é que a experiência da construção da pesquisa constitui-se como momento propício para a revisão da minha trajetória de vida e educacional. A pesquisa me oportunizou revisar as minhas concepções, as minhas certezas e as minhas práticas cotidianas.

Um conceito que passou por uma grande transformação durante este processo está relacionado com o ato de conhecer. Paulo Freire (1996) contribuiu significativamente para este reposicionamento, pois reflete que o conhecimento, como resultado de processos de aprendizagens, não existe no abstrato, só existe aderido às pessoas. Sendo assim, o ato de conhecer implica na cumplicidade do sujeito cognoscente que o realiza. Por isso que na concepção de Freire (1996), o conhecer está estreitamente relacionado com o transformar. A partir da experiência

da pesquisa, compreendi que o meu conhecimento foi constituindo-se na medida em que eu me permiti aprender com a experiência do outro (sujeitos da pesquisa).

Depreendo de tudo isso que, na perspectiva dos processos de aprendizagens transformadores e libertadores, o ato de conhecer começa primeiro em nós. Trata-se de uma mudança de posição. A aprendizagem não acontece mais tendo como referência as relações verticalizadas que se estabelecem entre um sujeito que sabe/conhece diante do outro, que não sabe/não conhece, mas, na horizontalidade, processo em que todos aprendem e ensinam mutualmente.

A minha opção por trabalhar com grupo de jovens se deu em função de eu ter vivenciado, neste período da minha vida, momentos bem difíceis e complexos. Construí a tese com sentido também de buscar percorrer o caminho de volta à minha juventude e, neste movimento, consegui decifrar muitas experiências vividas naquele momento da minha vida. Ao tematizar sobre juventude empobrecida e a forma como esta cria estratégias para tentar burlar as determinações sociais, percebo que participo de um processo de transformação do meu próprio eu. A fala dos jovens que participaram da pesquisa tem a ver com a minha própria fala. A partir das suas experiências, eu entro em contato com as minhas próprias experiências vivenciadas na minha juventude, só que agora sob um outro olhar. Quando a Adriana disse que iria financiar um curso com o dinheiro do jovem aprendiz, para que pudesse se capacitar para o chamado missionário, lembrei-me do meu chamado pastoral. Eu precisava elaborar uma estratégia para financiar o meu curso pastoral também.

A pesquisa, neste contexto de articulação das falas e dos saberes entre pesquisadora e jovens participantes, constitui-se como espaço de pronúncia coletiva. O processo de investigação foi rico considerando vários aspectos, entre eles, a oportunidade que obtive de não me colocar, como investigadora distante, mera observadora da realidade dos jovens. Não foi minha intenção ouvi-los para que, posteriormente, analisasse seus discursos, suas ações e modo de vida. Minha intenção, que foi revelada também a partir da opção metodológica, foi de me colocar com eles em um contexto cultural de produção de falas e de saberes coletivos. Os percebi como parceiros, “ensinantes”, que me ensinaram muitos saberes importantes.

Ao compreender os jovens, participantes da pesquisa, como sujeitos sociais, este movimento não tem relação apenas com a opção teórica, mas, sobretudo, tem

a ver com a minha postura metodológica e ética, que se faz não somente no percurso da construção da tese, mas é uma opção presente na minha vida, seja como educadora, como mãe, como esposa, como mulher. A experiência da pesquisa mostrou-me que lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão e autocrítica.

A educação é um campo de disputa. Por um lado, a lógica perversa do mercado como regulador das relações humanas e, por outro, a tentativa de estruturação de um projeto democrático com vistas à emancipação.

A pesquisa ressaltou o interesse dos blocos hegemônicos internacionais pelo campo educativo. O Banco Mundial, principal agência internacional que tem orientado as práticas educacionais dos países membros, impõe duas tarefas para a educação que são relevantes ao capital: a primeira seria ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania. Neste caso as pessoas são incluídas neste projeto como consumidoras e irão ocupar colocação, neste cenário, de acordo com a posse de seus capitais. A segunda tarefa dada à educação é de gerar estabilidade política – nos países com a subordinação dos processos educativos – aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas e, dessa forma, então, garante a governabilidade em uma perspectiva de livre mercado. É, por isso, que a educação é tão incentivada pelos organismos de livre mercado.

Nesta disputa, a lógica perversa e excludente do capitalismo tem imperado. Neste contexto, o ENEM se revela como mais uma política educacional de corte excludente, que tem servido para reforçar a ditadura de uma racionalidade que visa manter a sociedade dividida entre aqueles que possuem determinados *quantum* de capitais culturais e econômicos em lugares privilegiados da sociedade e nos topos dos rankings de seleção, e aqueles localizados em lugares precarizados e marginais, sem condições objetivas de competirem com aqueles privilegiados socialmente.

Este tipo de projeto educacional, que coaduna com o mercado capital, tem sido duramente criticado por teóricos que transitam no campo da sociologia da educação e no campo das políticas educacionais, que serviram de base para o trabalho de tese. Bourdieu (1982), como sociólogo, ao criticar o caráter reprodutivista da escola, tinha como alvo esta escola que atende a uma classe

dominante e que tem persistido historicamente, como grande educadora dos indivíduos nas sociedades liberais.

Esta disputa dada no campo educacional, entre aqueles que defendem um projeto de mercado e aqueles que defendem a autonomia e a democratização efetiva da escola, tem sido uma luta bem difícil para os defensores de uma escola efetivamente democrática, até porque a concorrência é desleal. O Bloco hegemônico que sustenta o capitalismo é muito forte e com capacidade de se reconfigurar, se necessário for. Temos como exemplo, as novas configurações do estado liberal, que assume novas posturas, a partir da década de 90, com fins de fortalecimento do capital. No entanto, muitos grupos têm se colocado no campo educacional como agentes da resistência. A escola que reproduz é a mesma que produz. Tudo dependerá do nível de conscientização das pessoas envolvidas no processo.

A pesquisa mostrou que muitos jovens produzem suas práticas e conferem sentido à sua existência, a partir de projetos alternativos ao projeto hegemônico estabelecido. A pesquisa também mostrou que a escola pode, sim, propor práticas educativas contra-hegemônicas, a partir de um projeto educacional pautado na conscientização e respeito às diferenças.

A minha história de vida e a forma como eu a vejo é um exemplo do poder que a escola possui, no sentido de desenvolver projetos contra-hegemônicos. Não falo da minha experiência, tendo como recorte a minha posição no mercado de trabalho. Não é o meu trabalho ou o cargo que ocupo que sinaliza a minha emancipação e libertação, até porque sou consciente que minha condição no mercado atende ao projeto neoliberal, que individualiza processos de ascensão social, com caráter altamente meritocrático. O que me coloca em condições de libertação é a minha capacidade de olhar para minha história de vida, revisitá-la e, a partir de um olhar não capturado pela lógica hegemônica, perceber e significar cada momento vivenciado. Além de conseguir compreender um pouco a minha história, observo a pulsão em inserir-me, cada vez mais, em projetos coletivos transformadores.

O exercício de educar e de aprender, na atualidade, remete a uma prática local e global. Sendo assim, todo trabalho pedagógico não deve prescindir-se da dimensão coletiva.

Uma educação contribuinte para o fortalecimento das práticas contra-hegemônicas precisa se nutrir, necessariamente, de uma pedagogia da esperança e

da ousadia para combater a pedagogia do fatalismo e do medo. Com bases em Paulo Freire (1996), a educação precisa garimpar e escalar a autonomia para que seus protagonistas persigam a utopia, o inédito que é viável, enfim, a história como possibilidade do novo, da mudança.

Nos círculos de cultura e no diálogo com os jovens experimentei desta possibilidade de uma educação reflexiva e transformadora. É, a partir do diálogo, que se constroem as bases para se pensar em alternativas contra- hegemônicas. Os jovens me mostraram outras possibilidades de vida, de existência alternativa à lógica do mercado e das provas de concursos.

A experiência de desconstruir-me no processo de construção da pesquisa foi um dos processos mais ricos, em nível de transformação, que pude vivenciar.

Aprendi que, para haver condições efetivas de se pensar em uma educação transformadora, é necessária a predisposição dos educadores, também, pela transformação de sua ação e visão educativa.

Sendo assim, a ação pedagógica, problematizadora, ética, dialógica e libertadora, com vistas à justiça social e à conscientização dos grupos historicamente marginalizados e excluídos constitui-se como antítese da educação que hoje ajuda a sustentar a globalização hegemônica e o neoliberalismo.

A sistematização das vivências no campo me possibilitou compreender os limites e as possibilidades do meu percurso investigativo. Um dos grandes desafios que se colocou diante de mim, nos momentos que participei junto com os jovens dos círculos de cultura, foi decodificar a totalidade das expressões humanas que estavam codificadas no universo cultural do grupo.

Nesse sentido, um dos limites percebidos na realização dos Círculos de Cultura diz respeito à delimitação do nível de consciência que os sujeitos encontravam-se, e em qual nível encontram-se após as oficinas. Tenho clareza de que apenas dez encontros não são suficientes para um efetivo trabalho, voltado para a formação da consciência crítica. E tenho clareza também dos limites da minha própria atuação, uma vez que me coloco como ser aprendiz, com falhas e não detentora de todos os saberes. Ao sistematizar as experiências produzidas nos círculos observei que deveria ter trabalhado mais, propiciado mais momentos de diálogo, no entanto, o tempo não me permitiu.

Observei também que não consegui apreender todos os saberes presentes nas falas dos jovens. No entanto, observo que as experiências nos círculos foram

profundas e me tocaram decisivamente, a ponto de repensar a minha prática educativa. Sustentada nos pressupostos de Freire (1996), levo comigo as experiências produzidas com bases na dialogicidade e na horizontalidade, categorias necessárias para a promoção dos círculos de cultura.

Os Círculos de Cultura me possibilitaram aprender com o outro (jovens), estar com o outro e vê-lo como possuidor de saberes. Este é o grande desafio que se coloca para todo educador que busca participar de uma educação contra-hegemônica.

Ao incorporar os saberes produzidos nas oficinas, os saberes anteriores foram ressignificados e me permitiram compreender o ser humano, a partir do dizer de Leonardo Boff (2002), como um “*projeto infinito*”. Nas oficinas foi possível constatar a dimensão histórica do ser humano que se faz a cada minuto, superando interditos, aberto, em processo, incompleto, sempre à procura, nunca pronto. Sendo assim, passo a entender o que Freire (1996) diz que o ato educativo é dialético e nunca acaba, na vida se aprende e se ensina o tempo todo. Os jovens me ensinaram, a partir dos diferentes olhares que me desafiavam a cada encontro, que é possível sim, educar para transformar.

A minha pretensão quando comecei a pesquisa não era causar grandes revoluções. Não tinha também a pretensão de criar uma grande tese, até mesmo porque, em todo meu percurso, sempre tive consciência das minhas limitações. No entanto, entrei também neste percurso sem ter a compreensão da grande repercussão que a pesquisa faria em mim, internamente. A metodologia utilizada nesta pesquisa me possibilitou compreender que o ato de educar começa primeiro em nós. A transformação começa em nós.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas da juventude. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs). **Políticas públicas**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, 2003.

ABADIA, M. **Do Projeto Político Pedagógico do Banco Mundial ao Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Brasileira**. In: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. Instituto de Cidadania. São Paulo: Instituto de Cidadania, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

AFONSO, A.J. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional**. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n.75, ago. 2001.

ALMEIDA, Ana. **Um colégio para a elite paulista**. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALVES, Rubem. **O que é Religião?** São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAB, n.11, p.9-20, abr. 2001

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (et al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BAUDRILLARD, J. (1995). **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Elfos Editora; Lisboa: Edições 70.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Modernidade Líquida.** Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

_____. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERGAMO, Alexandre. **A experiência do Status:** roupa e moda na trama social. São Paulo: Unesp, 2000.

BENDRATH, A.; GOMES, A. **Educação e Economia:** a (re) construção histórica a partir do pós-guerra. In: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3134>.

BIANCHETTI, R.G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BONAMINO, Alicia. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: Interfaces com o Currículo da/na Escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar ética do humano: compaixão pela terra.** 8. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BONETI, Lindomar W. **Educação inclusiva ou acesso à educação.** 28a. RA da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** Tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **A “juventude” é apenas uma palavra!** Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Questões de sociologia.** Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: _____. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Fronteira da Fé – alguns sistemas de sentido, crenças e religiões no Brasil de hoje. **Estudos Avançados**, 2004.

BRASIL. MEC/INEP. **Documento Básico do ENEM 2002**. Brasília, 2002, p. 12. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE57A3D8A-B535-470E-AD0C-1089028BA212%7D_documento_basico_enem_2002_353.pdf. Acessado em: 20 de dez. de 2012.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 27, n.1, p.123-140, jan./jun. 2001.

CAMARANO, Ana Amélia et al. **A transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios? Mercado de trabalho. Conjuntura e Análise**. Brasília, n. 2, p. 53-66, 2003.

CAMARANO, Ana Amélia e KANSO, Solange. **O que estão fazendo os jovens que não estudam, não trabalham e não procuram trabalho?**. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Revista Currículo sem Fronteira, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011

CANESIN, Maria Tereza G. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para Ciências Sociais e Educação. In: ROSA, Dalva E.G.; SOUZA, Vanilton Camilo (Orgs.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANO, Wilson. **Soberania e política econômica na América Latina**. São Paulo: EDUNESP, 2000.

CARDOSO, A.M. **Relatório do projeto juventude, desigualdades e o futuro do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2012.

CARRANO, P. Identidades juvenis e escola. Alfabetização e cidadania. Juventude, educação e sociedade. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFFF**, Niterói, n. 1, p. 12-17, maio 2000.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reestruturação Produtiva. Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, nº 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CHOMSKY, N. **Novas e Velhas Ordens Mundiais**. São Paulo: Scritta, 1999.

CONTE, Marta. **Construindo uma Política voltada á Abordagem do Uso Indevido de Drogas /N Divulgação em Saúde para Debate**. Rio de Janeiro, n. 23, 2001.

COIMBRA, Marcos Antônio. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, Sérgio et. al. **Política Social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L & PM, 1981.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: Sentido oculto ou problemas de concepções? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADAD, Sérgio (Orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4 ed, São Paulo: Cortez, 2003.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez, 2003.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado**. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

ENQUITA, Fernández Mariano. **Educação e Transformação Social**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

_____. Sinais dos tempos nas religiões e nas Ciências Sociais. In: FALCÃO, E. B. M. (Org.). **Fazer Ciência, Pensar a Cultura**: estudos sobre as relações entre ciência e religião. Rio de Janeiro: UFRJ/Centro de Ciências da Saúde, 2006.

FERNANDES, Antonio Sergio Araujo. Políticas Públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In: DANTAS, Humberto; JUNIOR, José Paulo M. (Orgs). **Introdução à política brasileira**. São Paulo: Paulus, 2007.

FERRER, Alex. **História de La Globalización: orígenes del orden econômico mundial**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1996.

FIÓRI, José Luís. **Globalização, economia e descentralização política: um primeiro balanço**. São Paulo: FUNDAP/IESP, 1993.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, vol.24, n.1, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004/>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 38. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: EDART, 1977.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história eo balanço da educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46. 2011.

GADOTTI, Moacir, 2009. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.30, n.109, p.1059-1079, set./dez. 2009.

GERMANO, José Willington. O Declínio da Ditadura: A política educacional no contexto da abertura. In: **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 209-261.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROSSI, Yonne de Souza. **Mina de Morro Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método Wivian Weller. Universidade de Brasília. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

HADDAD, Sérgio. et al. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação**. CEDES, Canpinas, v.21, n.55, nov. 2001.

HOLLIDAY, Oscar Jara, **Para sistematizar experiências**. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006.

<http://www.ascom.ufg.br/pages/13162>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf> BR/1998/PI/H/6

<http://www.dieese.org.br/livroSituacaoTrabalhoBrasil/livroSituacaoTrabalhoBrasil.pdf>

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.htm>

<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=571> Publicado em 04/11/2011

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.revistadigital.com.br/2012/09/6122/>

http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)

IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Documentação dos microdados da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2** / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Comunicado IPEA 155. **A década inclusiva (2001-2011):** Desigualdade, pobreza e políticas de renda, de 25 de setembro de 2012.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Emprego público no Brasil:** comparação internacional e evolução. Comunicado da presidência, n. 19, mar. 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>

KASSICK, Clovis Nicanor. **A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KUENZER, Acácia (Org). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Pedagogia e cidadania tutelada:** lapidar corpos e mentes. Uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2004.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs). **História dos jovens I:** da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOPES, Alice Cassimiro e LOPES Silva Bana. **A Performatividade nas Políticas de Currículo: o caso do ENEM**. Educação em revista, Beolo Horizonte, v. 26, n.01, pgs 89-110, Abr. 2010

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1999, 2ª edição.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

MANGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENES, S. et al. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EDUECE, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

Ministério do Trabalho e Emprego. **Mercado de trabalho**: conjuntura e análise / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – n. 53, (nov. 2012) – Brasília: Ipea: MTE, 2012 – Trimestral (a partir de 2009).

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOVAES, R.; VANNUCHI, P. Os jovens e a religião: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos. **Estudos Avançados**, São Paulo, n.52, set./dez. 2004.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, 2003. p. 13-55.

OFFE, Claus. Algumas contradições do Estado Social Moderno. **Trabalho & Sociedade**: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho, vol. 2, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

OLIVEIRA, Fabrício Augusto de. **Economia e Política das Finanças Públicas no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 2009.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista**. Ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, C. de M. (Org.). **Ensino fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para ação de governo**. 1. ed. São Paulo: Instituto Herbert Levy, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – Unesco. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**. Nova Delhi, Índia: Unesco, 1993b. Disponível em: <www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi>. Acesso em: 10 ago.2004.

PAIS, José Machado. Correntes teóricas da sociologia da juventude. In: **Culturas Juvenis**. Coleção Análise Social. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993, p. 37-63.

PERONI, Vera. Relação da política educacional dos anos 1990 com a redefinição do papel do Estado. In: **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PEROZA, Juliano; **Reflexões Sobre Cultura e Diversidade Cultural Em Paulo Freire: um Humanismo Crítico para a Transculturalidade em Educação**. IX ANPED SUL, 2012. Caxias do Sul.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: SALES, Augusto dos Santos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

POCHMAN, Mário. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 1990. **Movimento**, n. 1, p. 52-72, maio 2000.

QUILICI, L.F.
<http://jornalcidade.uol.com.br/rioclaro/Colaboradores/colaboradores/95889-Geracao-Nem-nem> em 18/09/2012.

Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa”
Sítio Oficial: www.mocambras.org

HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo. **Educação Humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

SANCHIS, Pierre. Inculturação? Da cultura à identidade, um itinerário político no campo religioso: o caso dos agentes de pastoral negros. In: **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, n. 20 (2), 1999. p. 55-72.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: PEREIRA, Flávio Henrique Unes; DIAS, Maria Tereza Fonseca (Org.).

Cidadania e inclusão social: estudos em homenagem à professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular.** Educ. rev., Curitiba, n. 40, Junho de 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000200013&lng=en&nrm=iso>. acessado em 09 abril 2013.

SANTOS, Rosilene Alvin dos. Olhares sobre juventude. Comunicações do ISER. 21. ed. **Revista Juventude, cultura e cidadania.** Instituto de cidadania. Especial 2002, p. 44-56.

SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento.** A política educacional do Banco Mundial. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

SILVA, Daniel Cavalcante. Responsabilidade social versus responsabilidade fiscal: duas vertentes do PROUNI. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 12, n. 1451, jun. 2007. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/10054>>. Acesso em: 10 de agosto de 2012.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da Sociologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. O Estrangeiro. In: **Grandes Cientistas Sociais**, nº 34. São Paulo: Ática, 1983.

_____. Sociabilidade – Um Exemplo de Sociologia Pura ou Formal. In: **Grandes Cientistas Sociais**, nº 34. São Paulo: Ática, 1983.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações** – investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social.** Florianópolis: UFSC, 1995.

SIMMEL, Georg. **The Metropolis and Mental Life, in Frisby, D. and Featherstone, M., Simmel on Culture,** London: Sage Publications, 1997. pp. 174-185.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de (et al). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação: anotações preliminares. **Revista Brasileira de Educação.** Anped. Juventude e contemporaneidade. Organização: Marília Pontes Sposito e Angelina Teixeira Peralva. São Paulo, p. 37-52, maio/dez. 1997. Número especial.

_____. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 104, p. 58-75, 1998.

_____.; CARRANO, P. C. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Anped. São Paulo, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

_____. Juventud y políticas públicas en Brasil. In: LEON, Oscar Dávila. **Políticas públicas de juventud en América Latina**. Políticas Nacionales. Achupallas. Viña Del Mar Chile: CIDPA, 2003.

_____. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa 2003. p. 57-96.

_____. Algumas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. Instituto de Cidadania. São Paulo: Instituto de Cidadania, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005a. p. 87-128.

_____. et al. **Um balanço preliminar das iniciativas públicas voltadas para os jovens em municípios de regiões metropolitanas**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/>> [on-line]. Acesso em: 18 ago. 2005b.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TADDEI, Emilio H. “Empregabilidade” e formação profissional: a “nova” face da política social na Europa. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 340-368.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. Fortaleza: Cortez/Universidade Estadual do Ceará, 1998. p. 195-252.

TEODORO, António. **Globalização e Educação**: políticas educacionais e novos modos de regulação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

THIOLLENT, Jean Marie Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987.

UNESCO. **UNESCO**: O que é? O que Faz? Setor de Informação Pública da UNESCO. Brasília, 2007.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: março de 1990.