

# GESTÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE JUVENTUDE: ENTRE VELHOS E NOVOS DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO

Alexandre Simão de Freitas - UFPE

## Introdução

O propósito de qualquer teoria democrática, no campo educativo, consiste em articular princípios, estruturas e práticas que evidenciem como formar os sujeitos para atuarem em uma esfera pública politizada. Pois se a democracia constitui o meio institucional para a formação e a ação dos atores, o espírito democrático precisa estar presente também nas organizações encarregadas de formar os indivíduos. Assim, assegurar o acesso universal aos bens educativos é a primeira condição para uma relação adequada entre educação escolar e democracia, não obstante o acesso escolar, em si mesmo, não garanta o processo de democratização social. Isso porque também são necessárias disposições, *formas de ser* que propiciem a incorporação dos valores democráticos desde a escola. A democratização do ensino não acontece em um vácuo.

Os projetos e as identidades emergem das comunidades concretas de pertencimento, as quais mobilizam formas concretas de solidariedade e reconhecimento. Foi com base nesse entendimento que consideramos importante analisar desde o campo da chamada gestão social da educação os impasses na efetivação do direito à educação dos segmentos juvenis em nosso País <sup>1</sup>. Um eixo fundamental dessa reflexão aponta para o movimento de reforma do Estado impulsionado nos anos 1990 e que, desde então, tem configurado novas matrizes de inteligibilidade a respeito do modelo de gestão pública no campo educacional (NOGUEIRA, 2004). Um exemplo claro dessa orientação se manifesta no próprio discurso dos pesquisadores da área de administração educacional e escolar; é curioso notar como todo um debate histórico travado nesse campo é, simultaneamente, deslocado e subsumido pela noção de gestão.

Embora não seja esse o foco analítico do trabalho, lembramos que a noção de

---

<sup>1</sup> A discussão articula-se a um amplo projeto de pesquisa denominado *Juventude, exclusão e processos de mudança: o papel educativo das redes associacionistas da sociedade civil*, desenvolvido no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco, e apoiado simultaneamente pelo CNPq e pela FACEPE.

gestão não pode ser apreendida como uma mera “evolução” dos paradigmas da administração. Logo, os termos não podem ser tratados como sinônimos, pois sua conceituação implica clivagens profundas no tratamento dos bens públicos. Por isso, concordamos com PARO (1999) quando esse afirma que toda gestão educacional é sempre social, mas divergimos quanto à sua compreensão de que a essencialidade da gestão reside no uso racional do esforço humano, pois esse entendimento contribui, a nosso ver, para manter a gestão educacional submetida aos pressupostos utilitaristas oriundos das teorias gerais da administração, que pretendem fundamentar “a condução racional das atividades de uma organização, seja ela lucrativa ou não lucrativa” (BRAVO, 2007, p. 38), obstruindo, nesse processo, a própria especificidade da gestão pública e conseqüentemente da gestão educacional <sup>2</sup>.

Por essa razão, queremos ressaltar uma tematização em torno das políticas públicas de educação comprometidas com o alargamento da cidadania democrática, voltadas para os segmentos juvenis, através da articulação entre os movimentos da sociedade civil e as agendas estatais. Para o desenvolvimento desse argumento, abordaremos o conceito de gestão social da educação desde uma perspectiva anti-utilitarista (MARTINS, 2004). Nessa perspectiva, noções como gestão democrática e participação cidadã apenas adquirem sua inteligibilidade plena no âmbito de uma teoria positiva da reciprocidade educativa, a qual não cinde os vínculos cognitivos e os vínculos derivados da sociabilidade, pondo em questão as finalidades sociais da formação humana (REVUE DU MAUSS, 2006) <sup>3</sup>. Mais ainda: dessa ótica, a crise atual da educação não é apreendida como uma *crise de gestão*, ou seja, como uma crise da capacidade de gerenciamento dos processos educativos por parte dos atores institucionais, mas como uma crise de sentido. O que aponta para a dificuldade dos sistemas educacionais incorporarem as práticas e formas de vida cotidiana, bloqueando os processos de reconhecimento recíproco entre os sujeitos da educação.

Trata-se de uma distinção importante na medida em que a democracia não se

---

<sup>2</sup> Como consequência, admitimos que uma reforma democrática do Estado exige repensar a própria ideia de gestão pública já que o sucesso de qualquer reforma não pode ser assegurado por meras mudanças organizacionais ou choques de gestão que se limitam a reordenar as funções e estruturas dos aparelhos estatais (MARTINS, 2004), sem levar em conta o caráter singular dos bens públicos e os desafios que eles põem para os modelos hegemônicos de administração.

<sup>3</sup> Mobilizar o princípio da reciprocidade no campo educativo pressupõe a prioridade da dimensão simbólica sobre a função instrumental do ensino, ou seja, reconhecer os sujeitos como o valor supremo das práticas educativas. O princípio da reciprocidade fornece um quadro experiencial para se apreender o papel das aprendizagens humanas em contextos organizacionais específicos. Em outros termos, “reconhecer que a reciprocidade é constitutiva do vínculo social leva os membros da organização a refletir sobre a natureza dos laços sociais” (SABOURIN, 2005, p. 10).

esgota com a simples garantia jurídica dos direitos, demandando que a própria sociedade movimente-se em formas de vida democráticas. Em outras palavras, isso significa que os processos de legitimação não prescindem de uma experiência pré-política da cooperação social, uma vez que sem esta experiência, os indivíduos não saberiam como manifestar qualquer motivação ou qualquer interesse, para utilizar a linguagem dos utilitaristas, para contribuir com a formação de uma opinião e uma vontade *públicas*. Nessa perspectiva, os processos democráticos não podem ser concebidos de uma forma dissociada das comunidades de pertencimento, porque é nessas formas primeiras de associação que os indivíduos adquirem, na prática, consciência dos resultados de suas ações conjuntas. Logo, construir um Estado democrático implica uma remodelação radical do imaginário governamental, uma vez que o Estado precisa aprender a construir alianças com os diferentes atores comprometidos com o ideal de uma cidadania democrática presentes na esfera pública local. Uma das tarefas seminais da gestão pública visa, justamente, ressignificar o lugar da sociedade civil na organização de uma esfera pública politizada, e, sem isso não é possível refundar a lógica de implementação dos sistemas de proteção social.

Os bens que circulam no espaço social são sempre bens qualitativamente singulares, valorizados segundo padrões específicos. Logo, a educação não pode ser concebida apenas a partir da função de transmissão dos saberes acumulados, ou seja, valorizados segundo sua utilidade social, mas também em função da construção dos vínculos que geram o espaço público em sua dimensão simbólica. Assim, socializar não quer dizer necessariamente integrar ou adaptar. Na atualidade, os processos de socialização precisam também ser repensados como transcendentais aos modelos deterministas de integração social, ligando-se a uma ontologia do ser social que conduz à experiência da incondicionalidade, ou seja, à experiência de pertencer a uma comunidade, mas que “longe de limitar a personalidade de cada um, ao contrário, a expande” (GODBOUT, 2002, p. 84). Em termos políticos, essa compreensão permite conceber de modo distinto o chamado “sucesso escolar”, baseado em “desempenhos” e “competências”, que nada mais são que fins instrumentais do processo pedagógico. Uma formação bem sucedida, ao contrário, consistiria em aprender a construir os vínculos que permitem à sociedade perpetuar-se como sociedade. Com isso, é possível liberar as abordagens educativas dos ideais abstratos da escola republicana de promoção da igualdade pela distribuição universalista do conhecimento, em decorrência do qual as redes de escolarização formal acabam produzindo um processo de despersonalização

das atividades educativas, percebido no aumento significativo dos conflitos e enfrentamentos entre os atores escolares. Conflitos nos quais os jovens ocupam, cada vez mais, um papel dramático. Esse não é apenas um problema apenas pedagógico, mas um aspecto fundamental para a compreensão dos próprios processos democráticos na sociedade contemporânea. As dificuldades vivenciadas nos processos de formação das juventudes indica que algo está se fraturando na transmissão dos bens sociais e culturais. A educação tem circulado como um “bem envenenado”, destruindo as bases da transmissão da tradição (MAUSS, 1974, p. 126), sem a qual não é possível a continuidade e a organização consciente de uma sociedade.

### **Os dilemas na educação dos jovens: o ponto cego das políticas de juventude**

O aprendizado social e político das novas gerações provem, principalmente, das inúmeras experiências, contatos e influências que os indivíduos têm nas suas redes de pertencimento. Não faz sentido, portanto, pensar a formação para a cidadania democrática de uma forma dissociada dos seus movimentos e redes sociais. Uma articulação necessária, inclusive, para corrigir a tradição histórica do setor educacional brasileiro de restringir o universo da participação popular, nas questões educacionais, aos atores diretamente envolvidos com os processos escolares. A comunidade educativa quase sempre é compreendida como sinônimo da comunidade escolar, em sentido estrito, ou seja, dirigentes, professores, alunos e funcionários das escolas. Quando se fala em democratização do espaço escolar ou de “abertura da escola à comunidade”, o máximo que tem se obtido é a inclusão dos pais e dos responsáveis diretos pelas crianças e adolescentes. Raramente, as redes escolares se associam com as outras instituições e organizações existentes nas comunidades, pois isso obrigaria a dividir com os atores coletivos o poder de decidir sobre o próprio modelo formativo em curso na atualidade. A indiferença com relação a essa dimensão está na raiz da desestruturação do vínculo social, da violência e das desigualdades multiplicadas.

A reversão desse cenário, por sua vez, passa pelo entendimento que o Estado não pode ser apenas um regulador dos problemas sociais, através da construção passiva de políticas públicas redistributivas. O desafio passa a se localizar na criação de novos instrumentos para impulsionar e avaliar as conexões entre a intervenção pública e os espaços organizados da sociedade civil.

Isso significa deslocar o eixo das mudanças desejadas dos procedimentos gerenciais para o conteúdo mesmo do modelo de gestão que se está defendendo. O que não é possível se não se altera, concomitantemente, determinadas regularidades discursivas observadas no tratamento das demandas juvenis, pelo campo educativo. Apesar da recente difusão de uma compreensão plural da juventude, o que tornou comum falar em juventudes e não em juventude, desvela-se ainda uma ênfase homogênea e redutora no tratamento analítico das juventudes; uma ênfase caracterizada, dentre outros elementos, pela dificuldade de problematizar o modo como os próprios jovens constituem os seus processos de socialização e suas experiências cotidianas nas suas redes concretas de pertencimento. Nesse sentido, deixa-se no escuro as desigualdades que condicionam a vivência da condição juvenil, incluindo suas dimensões de classe, etnia e gênero, o que fragiliza a percepção da sua condição de sujeitos de direitos em detrimento de uma perspectiva protetiva de matiz claramente assistencialista que faz proliferar toda uma tematização ancorada nos *problemas da juventude*, ou seja, a própria condição juvenil é vista como um problema.

Não é por acaso [portanto] que a problematização é quase sempre então uma problematização moral: o foco real de preocupação é com a coesão moral da sociedade e com a integridade moral do indivíduo ou do jovem como futuro membro da sociedade, integrado e funcional a ela [...] na maior parte das vezes, a problematização social da juventude é acompanhada do desencadeamento de uma espécie de pânico moral que condensa os medos e angústias relativas ao questionamento da ordem social como conjunto coeso de normas sociais (ABRAMO, 1997, p. 29).

Assim, não casualmente, o foco da discussão se volta para a localização dos segmentos juvenis onde se pressupõe haver uma maior probabilidade de existirem problemas disfuncionais na sua dinâmica de socialização, pondo em risco os modelos de transmissão cultural. Por isso, ainda nos termos de Abramo, focaliza-se

o enfrentamento dos problemas sociais que afetam a juventude (cuja causa ou culpa se localiza na família, na sociedade ou no próprio jovem, dependendo do caso e da interpretação), mas, no fundo, tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social. Além disso, [esse tipo de abordagem] tem pouca capacidade de gerar uma compreensão mais ampla e aprofundada, por parte desses agentes sociais, a respeito do público alvo, de suas características, suas questões e modos de experimentar e interpretar essas situações problemáticas (*idem*, pp. 26 e 27).

Nesse caso, os jovens só se tornam *visíveis* ao serem evidenciados como problemas ou desviantes em potencial. Uma contraposição sugestiva a esse enfoque vem sendo construída por diversos autores, entre eles Dayrell (2003), que compreendem os jovens como atores sociais. Para Dayrell, abordar os jovens na condição de atores é importante para se gerar uma contraposição às tendências baseadas em pontos de vista externos, comumente, permeados por estereótipos construídos nas práticas sociais, inclusive por parte de técnicos, intelectuais, especialistas e agentes institucionais.

Dessa ótica, os chamados *estudos culturais* propiciariam uma percepção renovada das questões relativas à juventude, exercendo uma influência singular nos pressupostos que orientam as reflexões sobre os jovens. Os estudos culturais abririam uma nova perspectiva de análise nos estudos sobre as culturas juvenis. Com isso, a relação dos jovens com os bens culturais é enfatizada como locus de negociação de significados, interferindo nos processos de identificação-diferenciação social, o que traz para o debate a importância de se compreender a dinâmica social e sua repercussão nos modos de vida, nos padrões de interação e nos próprios processos de escolarização.

Embora Reguillo (2003) também considere, desde uma perspectiva cultural, que para certas categorias de jovens, sobretudo os pobres, essa relação com a cultura permanece ambígua e contraditória, indicando duas classificações dos atores juvenis:

a) Los que pueden conceptualizarse como "incorporados" y que han sido analizados a través o desde su pertenencia al ámbito escolar o religioso; o bien, desde el consumo cultural. b) Los "alternativos" o "disidentes" cuyas prácticas culturales han producido abundantes páginas y que han sido analizados desde su no-incorporación a los esquemas de la cultura dominante (p. 106).

Mas o fato é que a influencia dos estudos culturais já têm contribuído para cristalizar alguns pressupostos analíticos tanto na produção acadêmica quanto na agenda política que trata dos jovens, dentre os quais destacamos: a capacidade ativa dos sujeitos face aos determinantes sociais; e a centralidade da linguagem não só como veículo de comunicação, mas como produtora de realidades e desencadeadoras de processos de subjetivação. Essas contribuições vêm possibilitando uma análise mais acurada do cotidiano dos jovens, priorizando os territórios de pertencimento e os grupos de sociabilidade juvenil, ou seja,

los pequeños espacios de la vida cotidiana como trincheras para impulsar la transformación global [...] Puede decirse que la escala es individuo-mundo y que el grupo de pares no es ya un fin en sí mismo, sino una mediación que debe respetar la heterogeneidad; [...] una selección cuidadosa de las causas sociales en las que se involucran (REGUILLO, 2003, p. 106).

Contudo, em que pese a relevância desses elementos analíticos constata-se que eles ainda são insuficientes para lidar com a complexidade a respeito das culturas juvenis na atualidade, bem como avançar na formulação de políticas públicas capazes de apreender as experiências e os processos de subjetivação dos jovens desde o âmbito escolar. Essa compreensão fez emergir, nos últimos anos, uma espécie de consenso de seria necessário impulsionar uma visão de integralidade capaz de engendrar uma abordagem multidimensional dos próprios jovens e da sua formação. A única forma de se produzir uma oposição significativa a um modelo de educação voltado estritamente à “instrumentalização competente do indivíduo”, ou seja,

opor-se a uma funcionalização redutora da educação escolar e de outras dimensões e alternativas em que ela pode ser culturalmente criada e estendida, uma ou algumas propostas de uma educação realística e utopicamente diversa quanto possível (BRANDÃO, 2012, p. 46).

A percepção é de que o modelo atual de formação dos jovens está atrelado univocamente aos imperativos mercadológicos, o que condiciona de forma negativa os processos de socialização vivenciados nos sistemas escolares, afetando, por exemplo, o sentido que os próprios jovens atribuem à relação com os saberes e tornando evidente as dificuldades e os desafios que atravessam todos aqueles que direta ou indiretamente lidam com os segmentos juvenis nos espaços educativos.

Não se trata, obviamente, de uma questão nova para o campo educacional, pois desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), o Ensino Médio passou a ser apreendido como etapa final da Educação Básica, intensificando as demandas sociais para uma expansão na oferta de vagas e uma maior preocupação com a permanência dos jovens nesse nível de ensino <sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Ao mesmo tempo, nesse mesmo período, os jovens ganham visibilidade política no cenário das discussões internacionais e nacionais, tornando-se alvo de expectativas ambivalentes em meio a questões como violência urbana, uso de drogas lícitas e ilícitas, acidentes de trânsito, etc.; questões para as quais se voltam, de modo significativo, os planejadores de políticas públicas. Assim, os jovens entram na cena política brasileira abarcando uma pluralidade de signos circundantes no imaginário social.

Tudo indica que, a partir da LDB 9.394/96, parece ter havido por parte dos pesquisadores e profissionais da educação, uma maior preocupação em promover pesquisas que articulem o ensino médio frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, bem como em fazer com que a prática escolar se vincule à prática social mais ampla. A legislação educacional, para esse nível de ensino, prevê que os jovens aprimorem os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e preparem-se para o ingresso no mundo do trabalho, defendendo explicitamente a visão do jovem como pessoa humana e a valoração da educação como resultante de uma formação ética, autônoma e crítica. A intencionalidade consiste em articular formação geral e preparação para as demandas de inclusão no mundo do trabalho, a partir de uma formação ética ancorada no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Para isso, a escola precisaria considerar na elaboração do seu projeto político e pedagógico as especificidades da condição juvenil de modo que os jovens possam:

aprender permanentemente; refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e social; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; ter utopia a orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade; e ainda, enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER, 2000, p. 23).

Essas discussões agregaram novos elementos ao campo das políticas públicas de educação, impulsionando discussões sobre a relação entre a juventude e os processos de escolarização, seja do ponto de vista mais estrito da relação educação e trabalho, seja do ponto de vista da racionalidade que mobiliza o debate e articula não só as demandas dos segmentos juvenis, mas os próprios processos de resistência mobilizados pelos jovens.

Não obstante, os analistas insistem em reafirmar a prevalência da dualidade histórica imanente a esse nível de ensino, presentificada de modo exemplar no debate acerca do papel do ensino médio na qualificação dos jovens para o trabalho, questionando se o reordenamento normativo é condição suficiente para problematizar o privilégio histórico da preparação para o mercado de trabalho. Como enfatiza Kuenzer (2000), a promulgação da LDB também decorre da conjuntura socioeconômica produzida pelo processo de globalização e pela reestruturação produtiva. Conjuntura que enfatizava um modelo de escolarização associado com a busca de soluções em um cenário complexo e dinâmico, mas também opaco e contraditório.

Dessa ótica, as relações entre o ensino médio e a educação profissional passaram a hegemonizar os debates mais polêmicos da agenda educacional brasileira, ao longo dos anos 1990 e 2000 (KUENZER, 2003). Como resultado, desencadeia-se todo um processo de objetivação e racionalização do ensino médio, tendo em vista adequar a estrutura existente a um atendimento mais eficaz, cujo foco são os chamados programas de aceleração da aprendizagem. Assim, apesar das intenções explicitadas no novo referencial legal permanecemos atrelados aos alicerces de um modelo de escolarização cujos rumos permanecem atravessados por uma cultura autoritária e conservadora, sobretudo quando se trata de universalizar o direito à educação para os segmentos das camadas populares. Para Fanfani (2000), essa situação mostra que a mera inclusão da população jovem oriunda dos espaços populares, antes excluída da escola média, não parece ser uma condição suficiente para agregar valor ao seu processo de escolarização. Dessa maneira,

quando os excluídos chegam ao ensino médio, produz-se o conflito e o desencanto. Conflito, porque a universalização e a escolarização produzem novas contradições (entre características objetivas e subjetivas, expectativas, preferências, atitudes, comportamentos, etc.), além de problemas entre a demanda e as características da oferta (inadequação institucional e empobrecimento da oferta escolar). Desencanto e frustração, porque quando chegam ao ensino médio os pobres se deparam com o que já não existe: correspondência entre escolaridade, obtenção do diploma e os esperados resultados materiais (postos de trabalho) e simbólicos (prestígio e reconhecimento social), porque chegam tarde (FANFANI, 2000, p.3).

Essa mesma posição é compartilhada por Barroso (2008), para quem os desafios do ensino médio, nos sistemas públicos de ensino, apontam para a dificuldade de democratização do acesso e sua consequente universalização. Para ele,

a sua insuficiência — ou o *déficit* de oferta — foi, durante a maior parte do século XX, o motivo das manifestações mais indignadas das consciências esclarecidas envolvidas com os projetos de mudança social e que apostavam na difusão da escola pública para realizá-los. Ao mesmo tempo em que se indignavam com a escassez da oferta de ensino médio, os setores sociais envolvidos com os projetos nacionais de 'modernização' e 'desenvolvimento' apontavam a discrepância entre estes projetos e o modelo escolar dominante, notadamente diante das características do nível mais sofisticado da educação básica, a escola secundária, alvo preferencial das críticas contundentes dos educadores comprometidos com o projeto de democratização da sociedade e que apostavam na ampliação das oportunidades educacionais como um fator estratégico para a sua efetivação (p. 37).

Nesse contexto, a escola de ensino médio sempre foi acusada de ser exageradamente meritocrática e centrada na transmissão de conteúdos que a distanciavam da desejada modernização urbano-industrial. O caráter 'autoritário', 'anacrônico', 'verbalista', 'bacharelesco', 'livresco' (apenas para citar alguns dos muitos e pouco elogiosos adjetivos presentes na literatura) atribuído ao ensino médio caracteriza uma crise de legitimidade de uma escola pública muito pouco acessível e sem identidade com um projeto de transformação social. Uma escola que permanecia fiel à sua missão histórica de formação das elites vocacionadas para o exercício das funções intelectuais; adequada, portanto, aos setores sociais privilegiados/minoritários a que historicamente sempre servira. Assim,

no Brasil, após o alcance de índices de cobertura próximos dos 100% da população em idade escolar, a crise da escola pública — que antes era identificada como uma crise de insuficiência de oferta — passa a ser identificada com a falta (ou a perda, para os mais nostálgicos) de qualidade no seu ensino ou, dito de outra forma, da sua incapacidade de assegurar, àqueles que a frequentavam, o domínio de um elenco mínimo de conhecimentos tomados como essenciais para a inserção dos indivíduos na vida social como adultos produtivos, autônomos, ativos, participantes. A crença que ampara essa visão da crise da escola como uma crise de qualidade no seu ensino não põe em discussão a sua imprescindibilidade para a atribuição das qualificações e admite que o simples acesso à escola não é suficiente para assegurar essas aquisições, em função das diferenças sócio-cognitivas existentes no interior da população que as frequenta, diferenças essas que acabam por determinar os diferentes desempenhos diante das exigências da escola para assegurar o cumprimento de trajetórias escolares mais prolongadas que, por si só, já funcionam como atestados de mérito individual (BARROSO, 2008, p. 44).

No eixo dessa problemática está a dificuldade de estabelecer relações sinérgicas, no ensino médio, entre as dimensões da cidadania e do mundo do trabalho. Diversos autores (FRIGOTTO, 2000; GENTILI, 1999) têm enfatizado que as relações entre educação e trabalho precisariam ser redimensionadas para difundir uma compreensão da educação como prática social e cultural, ou seja, como relação humana de sujeitos e como ação política que mobiliza aspirações, valores e pensamentos. Sem isso, lembra Kuenzer (2000), alimentamos uma situação paradoxal: “por um lado, a escola de ensino médio inclui os jovens massivamente pelo acesso, ampliando a expansão do número de matrículas ofertadas; por outro lado, exclui esses mesmos jovens no seu interior mesmo da escola, em função do próprio modelo de escolarização proposto” (p. 23).

Para essa autora, o processo de implementação e avaliação das propostas atuais para o ensino médio precisam colocar em questão, de alguma forma, a própria estrutura escolar com sua organização de tempos e espaços, o currículo e o papel dos atores, entre outras dimensões vitais, envolvendo educadores, pais e especialistas em um debate mais ampliado. Por tudo isso, o único consenso compartilhado, até o momento, é que o ensino médio, apreendido como etapa final da escolarização básica, implica uma concepção alargada de educação, exigindo mudanças significativas nas práticas e na própria cultura escolar hegemônica.

### **As relações entre as juventudes e a escola**

Nesse contexto, os diversos estudos apontam para uma relação de ambiguidade e tensão nas relações entre as juventudes e o processo de escolarização, o que se reflete nas relações de poder estabelecidas no interior da escola e nos processos de subjetivação vivenciados pelos jovens. A noção de *condição juvenil* é destacada como possibilidade de uma melhor compreensão da relação dos jovens com a escola, abrindo uma reflexão mais ampliada sobre o lugar social dos jovens pobres, uma vez que isso vai afetar os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil.

A noção de condição juvenil é mobilizada, portanto, para justificar uma análise mais refinada das experiências vivenciadas pelos jovens para além da condição de *aluno* ou de *estudante*. Expressões que parecem limitar a compreensão do processo de formação das identidades juvenis na sua relação com as dinâmicas de escolarização. Nessa direção, é preciso superar as análises sobre a escola que privilegiam apenas a experiência pedagógica e os mecanismos presentes na distribuição do conhecimento escolar sem levar em conta outras dimensões e práticas sociais em que estão imersos os jovens. É preciso questionar: Quem são os jovens que chegam ao Ensino Médio no Brasil? Quais são seus desejos e expectativas? Quais as representações que a escola e seus professores fazem dos jovens? Que tipos de vivências e saberes constroem fora do universo escolar? Quais sentidos que os jovens atribuem a essa experiência escolar?

Essas questões refletem sinalizam a necessidade de incorporar novos elementos analíticos desde a perspectiva dos sujeitos jovens, apreendidos como atores sociais, o que implica também considerar a importância da sua participação ativa na construção dos projetos pedagógicos. Situação que, sem dúvida, aponta novos desafios para as políticas públicas de educação que lhe são endereçadas.

O problema é que se, por um lado, os argumentos em favor da escola pública com uma organização diferenciada, com um caráter inclusivo, são politicamente corretos e socialmente justos, por outro lado, tomam, como dado inquestionável, o caráter intrinsecamente benéfico da permanência ampliada do aluno na escola, atribuindo à instituição escolar a responsabilidade exclusiva pelo eventual insucesso dos alunos em suas trajetórias escolares. A pressuposição é que bastaria uma mudança cultural da/na organização escolar para superar as suas práticas excludentes historicamente instituídas pelo modelo de escolarização vigente.

Nessa perspectiva, postula-se que é fundamental refletir sobre a dinâmica das relações que se estabelecem entre o modelo de gestão e o desempenho dos jovens. Mais ainda: a própria caracterização socioeconômica e cultural dos jovens é indicada como imprescindível para se reavaliar o papel do Estado na elaboração de políticas e programas intersetoriais, enfatizando-se, no mesmo movimento, a importância dos docentes e dos agentes públicos receberem uma formação adequada para o desenvolvimento de trabalhos educativos com os jovens (DAYRELL, 2009, p. 7). Forja-se um consenso quanto à necessidade de se buscar entender porque os jovens de baixa renda, agora incluídos na escola, passam a expressar tamanha recusa ao modelo de instrução disponibilizado pelos sistemas de educação. Mas concorda-se também que

em que pesem as consequências perversas de uma expansão quantitativa feita de forma precária no Ensino Médio brasileiro, sua importância nos parece inquestionável. Os problemas que dela advêm são, nesse sentido, “bons problemas” pois anunciam a realização de novos direitos. O direito que todos/as os/as jovens têm de frequentar uma escola, e fazê-lo com qualidade. Há [entretanto] uma fragilidade quanto à proposição do que seria esta qualidade, tanto por parte dos governos, quanto por parte das próprias escolas e da sociedade civil organizada (*idem*, p.14).

O ponto chave do debate focaliza a tendência a ver os jovens a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos. Como resultado, eles são tematizados frequentemente de forma negativa. Logo,

se a escola e seus profissionais querem estabelecer um diálogo com as novas gerações, torna-se necessário inverter esse processo. Ao contrário de construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens, propomos que a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro

e fora da escola, descobrindo como eles constroem um determinado modo de ser jovem (DAYRELL, 2009 p.02).

A ampliação do olhar sobre os jovens possibilitaria mover processos de escuta das demandas juvenis em diferenciados níveis e enfoques, ou seja, incorporar na educação os processos de subjetivação dos jovens. Uma condição admitida como vital para fazer da escola espaço de significação do vivido, dos sentimentos, das emoções, dos pensamentos, um lugar que resgate a memória, o momento presente e as aspirações futuras. Essa mudança de percepção, contudo, vai depender do cultivo de uma consciência onde os valores éticos sejam norteadores da educação dos jovens, em contraposição aos valores massificadores do mercado e da mídia. Em outros termos, é preciso voltar a refletir a educação dos jovens no âmbito de uma compreensão ampliada de educação que apreenda o processo educativo como uma dinâmica de formação humana, em seus aspectos multidimensionais, sem o que a tematização efetiva do modelo de formação hegemônico, as práticas educativas continuarão a provocar frustrações e desencantos diante de promessas não cumpridas.

Nos termos de Severino (2006), está em jogo um processo de mudança que desloca radicalmente a forma de se compreender a educação: “tanto a ética como a política estão sendo questionadas como referências básicas da educação” (p. 12). Mas como se trata de uma mudança em curso é ainda bastante difícil apreendê-la em toda sua extensão, profundidade e implicações concretas. De toda forma, está no eixo do debate uma atitude crítica a certo modelo de racionalidade incluso em nossas práticas educativas; crítica essa que carrega, apesar das suas contradições performativas, um forte núcleo de verdade, já que não podemos mais lidar com a ideia de uma razão soberana, livre de condicionamentos materiais e psíquicos. E no rastro dessa ideia, percebe-se que se o conhecimento tem um papel fundamental no processo educativo, é preciso também redimensionar o lugar e o sentido da subjetividade (e dos atores) que lhe fornecem concretude e produzem o sentido necessário a sua efetivação.

### **Considerações Finais**

De fato, desde a última década, a elaboração e implementação de políticas, programas e projetos voltados especificamente aos jovens tem figurado cada vez mais nos discursos elaborados por diversos atores sociais - organizações internacionais,

governos, universidades e entidades civis. Consta-se também uma intensificação na produção acadêmica sobre o tema, revelada através de relatórios de pesquisas nacionais e internacionais, publicação de livros e artigos específicos. No entanto, apesar disso, observa-se ainda a necessidade de uma compreensão mais ampliada das concepções predominantes no debate sobre a formação dos jovens no ensino médio.

Isso porque na grande maioria das proposições, o foco central permanece sendo a inclusão social dos jovens considerados em situação de risco e vulnerabilidade social. Em outras palavras, os jovens parecem emergir nas discussões ainda como um problema a ser equacionado tanto em termos políticos quanto pedagógicos. O reconhecimento da temática pressupõe, então, levar em conta questões como a ideia de que qualquer ação destinada aos jovens exprime parte das representações normativas correntes sobre esse período etário que uma determinada sociedade constrói, ou seja, as práticas políticas e pedagógicas exprimem as imagens dominantes sobre o ciclo de vida desses sujeitos.

É preciso lembrar também – e esta é uma ideia relevante para a compreensão das políticas públicas recentes destinadas aos jovens no Brasil – que há uma interconexão entre aquilo que tende a se tornar uma representação normativa corrente e o próprio impacto das ações políticas projetadas. Pois, a conformação das ações e programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, mas pode, ao contrário, provocar modulações nas representações dominantes que a sociedade constrói sobre os sujeitos jovens. As políticas de juventude não são apenas o retrato passivo de formas hegemônicas de conceber a condição juvenil, elas agem, ativamente, na produção de novas significações sobre o papel e o lugar dos jovens em uma dada sociedade.

Nesse sentido, quando pensamos no processo de definição de uma política pública, faz-se necessário atentar também para o espaço social em que ela emerge considerando tanto os aspectos econômicos, como as dimensões culturais e simbólicas predominantes naquele período histórico (AZEVEDO, 1997). Essa é uma questão fundamental, sobretudo, quando diversos estudos têm alertado para o fato de muitas das atuais políticas de inclusão dos jovens operarem como uma economia de poder ancorada na regulação biopolítica de determinados segmentos da população, remetendo por exemplo, a uma genealogia do desvio e da anormalidade, o que significa que elas fazem proliferar classificações normalizadoras para facilitar o governo dos segmentos juvenis. Entretanto, a questão fundamental, aqui, não passa pela demonização das políticas governamentais tomadas em si mesmas.

O problema consiste, antes, em articular as dimensões do conflito inerentes às representações normativas sobre o ciclo de vida dos jovens e os formatos que assumem as relações entre Estado e sociedade, como fenômenos necessariamente complementares, recompondo o desenho das ações que emerge do reconhecimento de que alguns problemas afetam uma expressiva parcela da população jovem. Essa percepção remete para um eixo importante na compreensão do processo de concepção, implementação e avaliação das políticas públicas de juventude: o modo como são estabelecidas as relações com os próprios segmentos juvenis destinatários das políticas governamentais; os jovens são considerados parceiros e atores relevantes ou apenas usuários potenciais dos programas?

Trata-se de uma questão relevante posto que, mesmo no interior dos aparelhos de Estado, as políticas de juventude podem comportar uma pluralidade de orientações, operando com diferentes definições e prioridades. As políticas de juventude podem estar mais próximas de modelos participativos e democráticos ou serem definidas a partir do que, no Brasil, tradicionalmente foi designado como cidadania tutelada. Essa última herança, de fato, no caso do tratamento político das demandas juvenis, historicamente se alimenta da associação unívoca entre desemprego, ociosidade e criminalidade configurando-se como um vetor fundamental no trabalho de visibilidade política da juventude pobre em nosso país, ao mesmo tempo em que produz programas de ação que acentuam “certas atribuições calcadas em imagens que funcionam como modelos normativos, muitas vezes distantes dos jovens reais” (SPOSITO, 2007, p. 10-11).

As dificuldades geradas por esse tipo de abordagem é evidente: a própria explicação acaba por participar da construção do objeto produzindo um dispositivo explicativo circular. Pois, ainda que concordemos que a pobreza pode engendrar estratégias que incorporam a ação criminal, é evidente que essa incorporação não é feita pela maioria dos que sofrem os efeitos da exclusão social. Assim, o desemprego ao ser fixado como uma identidade normativa contribui para associar à figura do jovem desempregado o papel de desestabilização da normalidade funcional da sociedade. Entretanto, o desemprego juvenil é mais do que falta de trabalho, é também condição de assujeitamento social. Por essa razão, a preocupação governamental com o desemprego juvenil é também ordenada em função das consequências que dele podem ser geradas como, por exemplo, diluir a percepção das transformações provocadas pelas mudanças no mundo produtivo, forçando os jovens a retardarem o ingresso no mercado de trabalho e ampliando sua dependência das políticas.

O discurso do empresariado e de outros agentes do capital, comumente, tem afirmado que o desemprego juvenil resulta diretamente da falta de capacitação, o que não é totalmente exato se atentarmos para a ampliação efetiva dos índices de escolarização dos jovens. Além disso, os agentes empregadores têm mobilizado o discurso de exigência de maior qualificação profissional, como forma de tratar individual um problema de natureza estrutural. Essa situação gera um misto de frustração e revolta, com consequências para a integração social dos segmentos juvenis. Os jovens passam a enfrentar obstáculos crescentes, em alguns casos intransponíveis, para sustentar as condições de vida e trabalho de sua família de origem. Mais do que isso, a própria juventude passa a ser vivenciada, ela mesma, como um obstáculo, repercutindo negativamente na forma como os jovens, e conseqüentemente a própria sociedade, se relaciona com a condição juvenil. Por isso, segundo Corrachano (2005), mesmo quando observamos as taxas anunciadas de desemprego entre os jovens,

também aí temos questões específicas a serem observadas. Se considerarmos o desemprego enquanto uma construção social, cabe questionarmos o porquê das taxas mais elevadas de desemprego entre os jovens e o porquê do debate em torno do desemprego juvenil ganhar tanto destaque no espaço público. (...) Uma outra questão importante a debater diz respeito às próprias políticas públicas a serem construídas para esse grupo. Que políticas? E se considerarmos a diversidade tão presente entre os jovens, que políticas, para quais jovens? (p. 01).

Decorre dessas questões a necessidade de recolocar em outras bases o papel da escolarização nessa discussão. Pois, se, por um lado, a geração atual de jovens é a mais escolarizada das últimas décadas, por outro lado, dados de pesquisas apontam para um descolamento das trajetórias de escolarização e de profissionalização dos jovens. O acesso ao Ensino Fundamental e Médio não tem sido, por si só, uma garantia de construção, pelos jovens, de um projeto de formação pessoal, social e profissional. Pensar mais profundamente essa situação pode indicar novos caminhos de apreensão dos impactos das oportunidades de inserção e permanência qualificada dos jovens no Ensino Médio, uma vez que a formação para o trabalho, um dos objetivos desse nível de ensino, pode carregar sentidos múltiplos e contraditórios para os próprios jovens, fazendo com que eles estabeleçam relações específicas de aproximação ou rejeição com as políticas que lhe são endereçadas.

Assim, a proposição de que é preciso gerar alternativas de trabalho e renda para jovens para que os jovens não se envolvam com o crime pode se revelar extremamente simplificadora e, até mesmo excludente, na medida em que deixa de considerar seus desejos, suas expectativas e necessidades de trabalho. Pois,

quando pensamos nas questões do trabalho, também é importante perceber o trabalho como um direito dos jovens e, quando falo em trabalho, não estou compreendendo apenas o trabalho assalariado. A perspectiva é mais ampla, assim como o direito à educação, ao lazer, à cultura, ao tempo livre (CARROCHANO, 2005, p. 04).

Como destacam de modo insistente Carrano e Spósito (2003), hoje em dia, as iniciativas tomam por pressuposto “o que seria desejável para os jovens em função de certa concepção de suas necessidades” (p. 06). A grande preocupação ainda é a de tirar o jovem de determinado “lugar” e localizá-lo em outro, considerado mais adequado e definido pela própria política e nunca pelos sujeitos. O ponto dissonante, como enfatizado ao longo dessa reflexão, parece estar justamente na percepção social da juventude. Enquanto, por um lado, as políticas abordam os jovens como sujeitos de direitos, por outro, a caracterização do seu comportamento permanece atrelada à ideia do jovem como uma ameaça. Como consequência, a juventude se presentifica para o pensamento e a para a ação social como um problema, como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social (ABRAMO, 1997). No limite, os jovens emergem como figurando o tema do risco e da periculosidade, gerando debates e ações que se mantem presas a uma problematização de natureza moral e normativa.

A consequência direta é a promoção de uma visibilidade política que contribuiu para desencadear uma espécie de pânico moral em relação aos jovens pobres moradores das periferias urbanas, fragilizando os desenhos institucionais que procuram assegurar algum tipo de unidade nas ações voltadas aos segmentos juvenis. Consideramos que essas são questões urgentes se queremos deslocar o eixo das políticas de juventude do âmbito da segurança pública para uma efetiva política educacional orientada pela noção de integralidade capaz de articular, sinergicamente, proteção com qualidade. A escola pública precisava se tornar, ela mesma, um espaço de formação plena para todos os sujeitos, de forma a assegurar o compromisso com um projeto de educação que se caracterize pelo respeito aos direitos humanos e à pluralidade dos saberes, rompendo com o modelo de escolarização que fragmenta os conhecimentos.

## Referências Bibliográficas

- ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. ANPED Mai/Jun/Jul/Ago, n° 5, 1997, Set/Out/Nov/Dez, 1997, n° 6.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 75p. v. 56. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- BARROSO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, 21(1), pp. 33-58.
- BRANDÃO, C. R. O outro ao meu lado: algumas idéias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação hoje. In: Moll, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da Educação Integral no Brasil. Direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL, Lei nº9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: editora do Brasil, 1997.
- BRAVO, I. *Gestão educacional no contexto da territorialização*. São Paulo, Alínea, 2007.
- CARRANO, P. C.; SPOSITO, M. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: LEÓN, Oscar Dávila (Ed.) *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.
- CHANIAL, Philippe. *Justice, don et association: La délicate essence de la démocratie*. Paris: Éditions la Découverte, 2001. 380p.
- CORRACHANO, M.C. Trabalho e juventude: entrevista com Maria Carla Corrochano. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2005, vol. 8, pp. 99-104.
- da Educação Integral no Brasil. *Direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*: Rio de Janeiro, n.24, set./dez. 2003.
- DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma. L. *A juventude no Brasil: Disponível em do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FANFANI Emilio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. In: Seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”, 2000, Brasília.
- FRIGOTTO, G. *Educação e Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 2000.

- GODBOUT, J. “Homo donator versus homo oeconomicus” In: MARTINS, P. H. (org.). *A dívida entre os modernos. Discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KUENZER, A. (Org.). *Ensino Médio. Construindo uma Proposta para os que Vivem do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Educação Profissional: Diversas Modalidades se Articulam*. Palestra proferida no Encontro Anual da SBPC. Recife, 2003.
- MARTINS, P. H. “Gestão pública, reciprocidade e obrigação redistributiva: uma agenda para a reforma moral do Estado” *Revista Tomo no. VII*. 2004.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Tradução por Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU, 1974.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um Estado para a sociedade civil: Temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez, 2004.
- NOVAES, Regina Reyes. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: *Juventude e Contemporaneidade*. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.
- PARO, V. *Administração escolar: uma introdução crítica*. São Paulo, Cortez, 1999. proferida no Encontro Anual da SBPC. Recife, 2003.
- REGUILLO, Rosana. Las Culturas Juveniles: um Campo de estúdio; breve agenda para la discusión. REUNIAO ANUAL DA ANPED, nº 23, Especial Culturas e Educação, maio/julho/agosto, 2003.
- REVUE DU MAUSS. *Penser la crise de l'école*. Paris: La Découverte, n. 28, 2º semestre de 2006.
- SABOURIN, E. *Educação, dívida e reciprocidade: reflexões preliminares*. Brasília, UNB, 2005. (mimeo)
- SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa* vol. 32, no.3, São Paulo, Set./Dez. 2006.
- SPOSITO, M. P. (Coord.). *Espaços Públicos e Tempos Juvenis: Um Estudo de Ações do Poder Público em Cidades de Regiões Metropolitanas Brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.
- SPOSITO, M.P (Coord.). Estado do conhecimento- Juventude e Escolarização. Disponível em <[www.aracati.org.br/portal/pdfs/13/juventude\\_escolarizacao.pdf](http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13/juventude_escolarizacao.pdf)> acesso em dezembro de 2009.