

ESCOLA E JUVENTUDES: uma relação possível?**SCHOOL AND YOUTH: a possible relationship?**

Falconiere Leone Bezerra de Oliveira¹
Hostina Maria Ferreira do Nascimento²

RESUMO:

O presente texto reflete sobre a condição juvenil no ambiente escolar e suas incertezas, apontando os limites da instituição social, escola. Para compreender a dinâmica de interação dos sujeitos pesquisados com a escola, usamos como metodologia de pesquisa a entrevista coletiva, com os alunos de uma escola pública de Ensino Médio, e analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A categoria social evidente, juventudes, conflui com a ideia de uma sociedade heterogênea que invade o ambiente escolar, no qual não foi preparado para receber tal diversidade, contribuindo para que tal estrutura seja excludente. Defendemos que é preciso fazer emergir nas práticas cotidianas escolares uma cultura de inclusão dos saberes jovens no currículo escolar para que essa cultura, excludente, seja apaziguada.

PALAVRAS-CHAVE: Juventudes; Escola; Currículo.

ABSTRACT:

This paper reflects on the condition of youth in the school environment and their uncertainties, pointing out the limits of social institution, school. To understand the dynamics of interaction of subjects studied with the school, we used as research methodology the press conference, with students of a public high school education, and analyze the Pedagogical Political Project (PPP) school. The obvious social category, youths, converges with the idea of a heterogenic society that invades the school environment, in which it was not prepared to receive such diversity; contributing to such a structure is exclusionary. We argue that it is necessary to bring out the culture of inclusion school daily practices one of the young knowledge in the school curriculum so that this culture, exclusionary, be appeased.

KEYWORDS: Youths; School; Curriculum.

DOI: 10.21920/recei72016266678

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72016266678>

¹ Graduado em Pedagogia, Especialista e Mestre em Educação. E-mail: falconi_rn@yahoo.com.br

² Graduada em Pedagogia e Doutora em Educação. E-mail: hostinanascimento@hotmail.com.br

INTRODUÇÃO

No mundo atual, estamos vivendo mudanças profundas que, muitas vezes, não somos capazes de compreender, o que é, de certa forma, assustador. A escola, como instituição social, passa por esse mesmo dilema sobre compreender as grandes e fortes mudanças da sociedade. Quem são os sujeitos que estão vivenciando essas mudanças? Como esses sujeitos se portam diante dessa instituição?

Antes mesmo de falarmos quem são os sujeitos, procuramos definir aqui o conceito de sujeito. Os sujeitos que falamos aqui não são somente históricos e sociais, são inconclusos, inacabados (FREIRE, 2005). Os colocamos em um cenário do “pensamento crítico”, no cenário de uma “pedagogia crítica” (SANTOS, 2011).

Podemos pensar o inacabamento como uma perspectiva vital para o ser humano, uma condição que marca sua relação com o mundo. Então, os sujeitos se encontram marcados pelos resultados de sua própria ação: o sujeito inacabado “Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar” (FREIRE, 2003, p. 28).

Nesta perspectiva, os sujeitos se configuram em processo de constante construção a partir de suas experiências subjetivas e do pensar autônomo. Eles, ao mesmo tempo em que se constituem como seres participantes do processo de construção do conhecimento, são partes deste conhecimento. Essa dialética de construir e ser construído muitas vezes colocam os seres humanos no universo das incertezas e “na incerteza não sabemos o que pensar, o que dizer ou o que fazer em certas situações ou diante de certas coisas, pessoas fatos, etc. Temos dúvidas, ficamos cheios de perplexidade e somos tomados pela insegurança” (CHAUÍ, 2000, p. 111).

Esses sentimentos de dúvidas e perplexidade nos fazem querer saber o que não sabemos, nos fazem querer sair do estado de insegurança, nos fazem perceber nossa ignorância e criar o desejo de superar a incerteza. São nesses sentimentos que concebemos os sujeitos como seres de ação política, social, histórica e cultural. O sujeito que ao mesmo tempo em que se esquia em suas incertezas, constrói suas certezas momentâneas. Então, para “[...] compreender esse processo é necessário considerar que os sujeitos, em situação de interação, constroem conhecimentos e que essa construção, como um processo de ação-reflexão-ação, necessita partir da realidade do aprendente e voltar para ela em uma dimensão mais profunda” (NASCIMENTO, 2011, p. 12). Assim, os sujeitos constroem suas certezas e agem da forma que acham certo, num mundo de tantas incertezas.

Sem dúvida alguma, podemos situar nossa reflexão especificamente em um cenário, o Ensino Médio, dentre cujos sujeitos dessas grandes mudanças estão os jovens³. Esses sujeitos, que também são protagonistas da escola, são cada vez mais atingidos na sua forma de socialização e de relação estabelecida com a educação formal. Mas podemos nos questionar quem são esses sujeitos não esperados pelas escolas. Talvez a melhor pergunta seja: que Ensino Médio é esse que está esperando os jovens hoje?

Abrimos espaço para a reflexão quanto a esses questionamentos, pois durante muito tempo a escola, em seus anos finais, não esteve amplamente disponível a todas as camadas da população. Nas últimas décadas essa realidade não é mais a mesma, a escola é frequentada por

³ O termo jovem se refere a uma fase da vida do ser humano que é entendida como indivíduo com idade de 15 a 29 anos. Porém esse conceito pode variar de acordo com o contexto em que os sujeitos estão inseridos, nesses termos também é pertinente apontar que o Estatuto da Criança e do Adolescente não faz referência as juventudes.

sujeitos de direitos subjetivos, cuja concepção de vida se arquiteta pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana (FREIRE, 2005; AZEVEDO; REIS, 2013; DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

Precisamos reconhecer que esses sujeitos são jovens de diversas origens raciais, étnicas, sociais, dos campos e das periferias. São heterogênicos, se reconhecem e conhecem o outro como sujeito de direitos. Reconhecer esta situação é um desafio para a escola hoje, principalmente porque ela ainda não reconhece que o ser jovem e o ser aluno não são a mesma coisa, apesar de estarem entrelaçados. “A condição de aluno é uma possibilidade a ser assumida (ou não) pelo jovem e depende de suas pretensões presentes e futuras. Essas pretensões estão diretamente relacionadas aos sentidos que os jovens atribuem à experiência escolar [...]” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 67).

O presente texto aponta refletir sobre a percepção dos jovens quanto a escola. Procurando, para isso, apresentar a metodologia mais adequada ao universo jovem na tentativa de compreender as incertezas desses sujeitos quanto a escola, mais especificamente o Ensino Médio, apresentando quais são as condições desses sujeitos dentro do espaço educativo escolar e os limites impostos por ela.

A PESQUISA

A entrevista coletiva foi a metodologia usada, pois ela tenta compreender de forma momentânea os jovens e a suas relações com a escola. Usamos essa metodologia por acreditar que esta demonstra ser mais consistente e adequada ao grupo de jovens a serem entrevistados. A intensão aqui não foi entrevistar vários indivíduos em um mesmo espaço físico, mas sim fazer com que, em um espaço físico comum, os indivíduos entrevistados se integrassem uns com os outros para que, nessa integração, fossem produzidos dados e *insights*.

Esta metodologia nos possibilitou ouvir e apurar dados expressos nas diversas informações, sentimentos e experiências compartilhados. Ajudou-nos a encontrar divergências e convergências representadas por pequenos grupos acerca de um determinado tema, conforme Kind (2004).

A entrevista Coletiva desenvolvida contou com a participação de seis estudantes da escola pesquisada garantindo, desta forma, que todos tivessem possibilidades de falar, sem correr o risco da discussão se tornar demasiadamente diretiva. Os participantes foram cuidadosamente selecionados, sendo dois estudantes de cada série, ou seja, dois estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, dois do segundo ano e dois do terceiro.

Os estudantes foram selecionados a partir da apreensão quantitativa dos mesmos nas avaliações escolares, pois possivelmente os estudantes de médias consideradas satisfatórias eram considerados, pela escola, como ‘bons’ alunos, pois conseguiam reproduzir, nas avaliações, o que se esperava. E os considerados ‘maus’ alunos eram aqueles que não reproduziam nas avaliações o que os professores esperavam. Cuidamos, portanto de dar voz à diversidade, escolhendo alunos com resultados numéricos diferentes nas avaliações escolares, sem prejudá-los.

A utilização desta estratégia de escolha não aleatória dos sujeitos nos guiou a respostas interessantes ou novas e ideias originais, pois, ao mesmo tempo que encontramos opiniões convergentes às falas das entrevistas individuais, também surgiram vozes contrárias. Assim, o tema do trabalho (Como os estudantes se sentiam na escola?) pôde ser discutido plenamente por todos os participantes.

A Entrevista Coletiva aconteceu na sala de reuniões de uma instituição não vinculada à escola⁴ que os entrevistados estudam. Foi guiada por um moderador, um pesquisador mais

⁴ Utilizamos outra instituição para que os sujeitos se sentissem à vontade para revelar sentimentos e expectativas.

experiente, cujo papel foi lançar os questionamentos, viabilizar e conduzir as discussões dos estudantes aos objetivos da entrevista. Como observador, ficamos filmando todo o processo e analisando as redes de informações que aconteceram durante a interação do grupo. Após o término da sessão, as informações, percepções e registros do moderador e do observador foram cruzadas com o objetivo de redefinir o temário, evitando conclusões precipitadas.

Também usamos como respaldo, no entendimento de como a escola concebiam os jovens, a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada. Nesse procuramos ver qual era a concepção de homem, de educação e, por conseguinte, a dos jovens, pois entendemos que esse documento se torna a essência das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A CONDIÇÃO JUVENIL

Um dos grandes desafios enfrentados pelo Ensino Médio é perceber quem são os jovens que convivem na escola e quais os seus anseios. Perceber as juventudes como uma categoria social é tentar vê-los não apenas como sujeitos condicionados a uma ‘invenção’ que não compactua com o seu modo de viver, interagir e se relacionar (GIL, 2004), mas também como pessoas, com subjetividades, aspirações e esperança.

Então, a juventude não seria, na perspectiva de Gil (2004) um momento da vida que marcaria a saída da infância até o ingresso no mundo adulto, vivido de forma homogênea e linear, pois os aspectos histórico-culturais e o conjunto de posturas que formam a identidade juvenil é diverso e complexo. “A idade não é, então, somente um conjunto de anos que se vai agregando num processo linear, mas determina expectativas e comportamentos, podendo tornar o tempo um inimigo” (GIL, 2004, p. 49). Assim, a idade traz implícito o caráter de transitoriedade representado na juventude e o ser jovem seria estar nessa condição.

É comum acreditar que os momentos de rebeldia e de conflitos típicos dos jovens estão atrelados a um percurso cronológico específico. “Esse modo de ver a juventude como mera transição decorre de uma compreensão da vida adulta como estável em oposição a instabilidade juvenil, fato que não se sustenta hoje, pois a sociedade contemporânea é marcada pela incerteza, mobilidade, transitoriedade e abertura para mudança” (GIL, 2004, p. 51).

As juventudes, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram contraindo denotações e delimitações diferentes. Além disto, “[...] não podemos esquecer-nos das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios desse momento da vida” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 109). Então, não são apenas os fatores históricos e sociais que vão definir os jovens, mas também os fatores biológicos, psíquicos, assim como a sua inserção social e sua condição.

Assim, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais - classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

No seu processo de transformação, os jovens constroem, de forma peculiar, as suas identidades, pois “quando falarmos em identidade não estamos nos referindo a um Eu interior natural, como se esse fosse uma capa colocada pela sociedade sobre o núcleo interno inerente”

(DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 122), estamos nos referindo ao processo de construção da mesma a partir das interações que cada um faz com o meio e com os sujeitos (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014; SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013; DAYRELL, 2007; FREIRE, 2005).

Estamos falando de uma elaboração que cada um vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p.122).

Esta interação é carregada de articulações complexas entre o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento que guiam e consolidam o desenvolvimento da identidade individual. Uma identidade que se faz na sociedade, cujo motor propulsor são as interações entre os indivíduos.

Nesse processo, mais do que *ser*, ele se configura por um (in)constante *ir sendo* jovem, de modo que, num jogo de aproximações e distanciamentos a grupos, pessoas, instituições etc., ele constrói sua própria identidade, dá sentido à sua vida e, enfim, constrói significados às mais diversas experiências pelas quais passa (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 408-409).

Mediante esta compreensão, não podemos conceber a juventude como estável e homogênea. Ela é, sem sombra de dúvidas, heterogênea e plural (PAIS, 2003; DAYRELL, 2003; SALES, 2010). Considerando as particularidades de cada um, os jovens, são incertos e inconclusos. Concebemos estes, aqui, como sujeitos participantes da vida escolar. “O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores” (DAYRELL, 2007, p. 1107.). Esses jovens se apropriam do meio social vigente e reelaboram suas aprendizagens, valores, normas e concepção de mundo. A partir de aspectos dos seus interesses e de suas necessidades, eles interpretam esse meio e dão a ele os seus próprios sentidos (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014; DAYRELL, 2007; DAYRELL, 2003).

Assim, esses jovens, ao chegarem no Ensino Médio, trazem, para o seu interior, os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interfere em sua trajetória escolar, impondo novos desafios à escola. A escola, por sua vez, funciona como ancoragem para suas memórias e sentidos, tanto individual como coletivamente. “Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 119).

Por este motivo, podemos dizer que os jovens/alunos sabem que para estar naquele ambiente precisam “ter objetivos [...] porque estamos aqui para aprender e o que a gente aprende, a gente leva para a vida” (Entrevista Coletiva). A consciência dos jovens que se assumem como alunos ou como sujeitos, ou simplesmente como sujeitos do conhecimento – jovens/alunos – fica mais evidente quando se tem essa intenção de estar na escola com um objetivo já pré-determinado.

O FUTURO REPETINDO O PASSADO: limites da escola

O ambiente escolar historicamente renega as expressões dos jovens, seus objetivos e suas juventudes. A escola tem, enraizados, valores que, muitas vezes, estão distantes dos valores dos

jovens que a frequentam. As instituições constroem de forma hierarquizada axiomas que não condizem com os valores da própria sociedade contemporânea. A exemplo disso,

Nossa sociedade, tudo começa na escola, acho que a sociedade deve trabalhar isso, o respeito, o amor entre as pessoas. Deve ser trabalhado com melhor clareza as nossas necessidades, eu acho que não precisamos ser tratados com uma coisa de outro mundo, porque hoje a nossa sociedade está muito aberta. Eu acho o que a nossa sociedade precisa hoje é do respeito, o respeito acima de tudo. [...] A mudança quem faz é a gente (Entrevista Coletiva).

Esse espaço de formação e ‘qualificação’, muitas vezes é regrado de disciplinamento e esteticamente restrito, por ser repleto de grades nas portas e janelas, deixando a impressão que não é um espaço de formação ou qualificação, mas sim de custódia. A escola, com essa impressão, é percebida como enfadonha e como uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade do disciplinamento e do diploma.

A escola se tornou uma prisão. Aquele ambiente já foi um ambiente bom de estar, por quê? Não suportamos estarmos presos, gostamos de estar onde tem muita gente, mas preso não, porque dentro da sala de aula, tem porta, tem janela, mas por trás das portas e janelas tem grade. Aquilo dá uma impressão tão feia. [...] próximo à sala dos professores, parece que vai ter um motim. Tem uma grade em um lado e outra em outro, como se quisessem fechar e na hora do intervalo os alunos não passassem, é muito gradeado nosso Estadual, parece muito com uma prisão. Não que nós estivéssemos presos, mas dá uma impressão. É grade na frente, é grade do lado, grade por todo lado (Entrevista Coletiva).

O fato de estarem nessa instituição, contidos por restrições, incomoda os alunos que se sentem sem liberdade. É legítima a ideia de que “ninguém gosta de ficar contido por grades. As prisões, por isso mesmo, são signos de negação de um exercício humanizador e se constituem sempre como experiência dolorosa” (LINHARES, 2004, p. 01). Limitados a um espaço físico já restrito por muitas regras e desafios, os jovens passam a se sentir incomodados com um ambiente que não favorece o sentimento de liberdade porque:

As grades incomodam em qualquer espaço social, pois elas significam de alguma maneira uma redução de nossa liberdade, implicando em limitações da convivência com os outros ou de um controle exercido sobre nós, podendo até anunciar uma ameaça de aniquilamento humano e vital, desde que declinemos de recuperar o exercício de humanidade – que sempre inclui a autonomia – como um processo contínuo e intransferível (LINHARES, 2004, p. 01).

A impressão negativa do ambiente escolar apontada pelos estudantes influencia, muitas vezes, o comportamento que eles têm na escola. A impaciência e o sentimento de estarem perto e ao mesmo tempo distante de outros espaços causa esse mal-estar discente expresso. “Sentimos presos, chegamos e já queremos ir embora, o calor é enorme! É um canto que você não tem para onde sair, ou para você ficar sentado e conversar à vontade com os amigos” (Entrevista Coletiva). Ainda referente à sensação de ‘aprisionamento’ temos que ser corpos conscientes de

que a liberdade em si nunca está assegurada plenamente. Ela se constrói em uma permanente busca do que vem a ser.

A escola muitas vezes não contribui para o bem-estar dos jovens/alunos, despertando neles um sentimento de desconfiança, pois como confiar em uma instituição que muitas vezes não reconhece as características, as particularidades e os anseios das juventudes deste terceiro milênio? Como manter uma relação de confiança se nem ao menos existe uma relação de amizade/proximidade com a instituição?

Quando o sentimento que acompanha os jovens diante da escola é de opressão “a gente não pode confiar, porque têm muitas amizades que você se dá ao máximo, você confia mesmo naquela pessoa e em tudo que pensa dela, e não é. E a amizade, ela ajuda muito, mas ela destrói da mesma forma que constrói” (Entrevista Coletiva). Este cerceamento das relações afetivas não desperta nos jovens/estudantes o desejo de confiar na instituição.

Então, sobre esse olhar, podemos apontar que os professores, diante dessas circunstâncias, muitas vezes se dedicam ao ensino e à aprendizagem e se descuidam da interação dialógica. “É muito comum estarmos tão centrados nas exigências de nossa matéria, da escola, de nosso próprio processo de compreensão, que esquecemos os alunos” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 121).

Diante dessa realidade, às vezes, professores e professoras esquecemos que fomos jovens ou, quando a lembrança vem à tona, nos lembramos apenas para dizer o quanto éramos diferentes dos jovens atuais, como conseguimos superar todas as dificuldades para chegar onde chegamos com o nosso esforço e como eles ‘não querem nada’, ‘não vão ser nada’, numa visão nihilista das coisas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Esquecemos, muitas vezes, dos nossos sentimentos em relação à escola, quando éramos jovens. Da nossa ansiedade em aprender, da preocupação sobre o que os nossos colegas pensavam de nós, das nossas expectativas e as dos nossos pais; da necessidade de sermos inseridos em grupos.

Esquecemos, até, porque, às vezes, ainda sofremos quando nos lembramos de como tínhamos medo de ser rejeitado por falar uma asneira em sala de aula, de que a mudança era tão grande em nosso corpo e nossos sentimentos, que às vezes acreditávamos que iríamos morrer ou não conseguíamos nunca mais ir à escola depois de um vexame. Esquecemos quanto, outras vezes, fomos agressivos, porque tínhamos a impressão de que todos queriam nos sufocar, que estávamos excluídos do mundo, que ninguém nos entendia. Ou como a escola era sufocante, cheia de regras e proibições, como ansiávamos por poder “viver”, estar “lá fora”, onde as coisas aconteciam, e não ter de decorar um monte de nomes e informações sem sentido (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 118).

Os sentimentos de anseios e medos expressos pelos jovens em um tempo passado se repetem muitas vezes nos dias atuais. A questão é: se sabemos desses sentimentos, por que não dialogamos sobre eles? Vemos “o futuro repetir o passado” ao cometermos os mesmos erros que os nossos professores cometeram, distorcendo a imagens sobre os jovens e atribuindo os conflitos à suposta rebeldia juvenil.

INSERÇÃO DO JOVEM NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Levando em consideração que a ampliação do acesso ao Ensino Médio é algo extremamente recente, a inserção de sujeitos sociais não antes esperados culturalmente pelas escolas exige atitudes diferenciadas do sistema educacional. Esses sujeitos têm reiterado seu foco

no Ensino Médio como preparação para a entrada na universidade ou como possibilidade de formação profissional.

Porém, para os jovens/estudantes a escola não é apenas um espaço de carências físicas e humanas, mas é um lugar de interações afetivas e simbólicas, repletas de sentidos. Exemplo constante desse fato é que os jovens atribuem a esse espaço sentidos de relacionamentos, sentimentos, objetivos, aprendizagens, vivências, etc. A escola, vista desse modo se torna um lugar privilegiado de sociabilidade, de relações culturais que reelaboram o espaço educacional, tornando-se assim um espaço de reconfiguração social.

Existe intrincado nos jovens uma necessidade de diálogo, um diálogo que se concretize de um com ou outro, não de um para o outro, pois “Não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há o amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2005, p. 91). Para que exista o respeito, o amor, é preciso existir, antes de tudo, o diálogo que se corporifica, se encontra e se consolida nas relações entre os diferentes, nas relações multiculturais, principalmente nas relações entre os jovens.

A perspectiva das relações humanas existentes na escola é também a necessidade de se entenderem as relações de confiança entre professores, alunos e escola já que podemos dizer que o professor é, sem dúvida, na sala de aula, o representante da escola como instituição, que não se institui como um conjunto apenas de fatos, mas também uma forma de criar relações entre os entes (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

A escola em si deve ter essa ligação entre aluno e professor, colocar a sala em união, entrosar os alunos para que nasça esse ciclo de amizade ou coleguismo, porque é isso que a sociedade precisa hoje, porque devemos começar na escola isso, digamos se não confio em ninguém em pensamento digamos que ninguém presta, como vamos ter uma visão de futuro de sociedade se não vou confiar em ninguém e como as pessoas vão confiar na gente? (Entrevista Coletiva).

A visão de futuro esperada pelos jovens se baseia na confiança em quem possa lhes dar esperança; em quem possa aceitá-los como realmente são. E essa confiança e essa esperança podem ser construídas no trabalho pedagógico.

Todo o trabalho realizado pela escola deverá se voltar para a formação da cidadania, isto é, qualificar o aluno para atuar na sociedade do conhecimento de forma competente e solidária. A escola do terceiro milênio deverá ser capaz de manter o diálogo entre o ser humano e seus pares, entre o homem e a terra. Enfim, uma escola que incessantemente procure educar e dar condições para que o indivíduo possa continuar aprendendo ao longo da vida (PPP, 2014, p. 05).

Na perspectiva da formação para a cidadania, precisamos também confiar no outro, que por ventura precisará confiar no outro, assim acontecendo as relações: o professor precisa confiar na escola e nos alunos; os alunos precisam confiar na escola e nos seus professores; assim como a escola precisa confiar consequentemente neles e em seu trabalho como mediadores. Mantendo as relações de amorosidade, de diálogo, estaremos contribuindo para a formação de sujeitos emancipados intelectual e socialmente.

Então, a confiança é um sentimento que dá aos sujeitos a reflexão, em grande parte, pela confiança que nós temos para com os outros. E, nessa perspectiva, ela faz dos sujeitos, neste caso, dialógicos, cada vez mais companheiros unidos na pronúncia do mundo. Se não há confiança é porque não houve diálogo, então a confiança implica no depoimento, no testemunho que cada sujeito, no caso especificado aqui, a escola, dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Mediante esse comportamento, não pode existir confiança quando há a descaracterização da palavra em face dos atos. Expressar verbalmente uma coisa e praticar outra é ser desonesto com sua palavra (FREIRE, 2005).

Então, para que se construa o diálogo baseado na confiança e na esperança, deve existir uma relação de amizade entre os entes que compõem o ‘corpo’ escolar.

Para mim, amiga é aquela pessoa que gosta de cuidar de você, [...], mas aquela pessoa que se preocupa com você, saiba sobre você, pessoa que gosta de estar com você, pessoa que saiba seu gosto, gosta de estar acompanhado com você. Eu acho que é isso, amizade é você confiar (Entrevista Coletiva).

Ressalta, aqui, a importância de serem pensadas relações intra-escolares como um ato de amor que se desenvolve no ato de confiar, de dialogar que se concretiza no espaço de socialização e de relações simbólicas, que é a escola. “É preciso, contudo que esse amor seja, na verdade, um ‘amor armado’, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar” (FREIRE, 2009, p. 38). O amor que nasce na relação dialética do gostar e do cuidar reage às ações autoritárias da escola que persistem de forma maquiada em ações ‘democráticas’, que idealizam entender as reais condições juvenis, mas na prática não exprimem confiança aos alunos. Porém, em detrimento desta contradição, o desejo de manter o vínculo possibilita uma abertura para que aconteça o diálogo.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, 2005, p. 39).

Para existir este sentimento de confiança/amizade na escola deve existir o diálogo aberto em uma relação horizontal. A esperança de existir, na escola, a efetiva interação entre os sujeitos é fundamentada no pensamento crítico, na confiança e no que chamamos de amizade.

Então, se procurarmos entender a escola e o Ensino Médio como um espaço de visibilidade nas relações interpessoais como meio para o crescimento humano, através de uma formação mais humanizadora do aluno e do professor, começaremos a entender também como os conflitos se dão nessas relações. “Novas maneiras de convivências surgem por intermédio das regras implícitas criadas pelos grupos” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 143). Essas regras só são compreendidas devido às inter-relações existentes. Neste sentido, a escola pesquisada procura pautar “O ensino centrado no aluno com destaque para as relações interpessoais e no estudo do crescimento humano derivado das relações. [...] O papel da escola na organização de oportunidades para que o aluno se torne mais humano e colaborador com outros sem, no entanto, deixar com isso de ser indivíduo” (PPP, 2014, p. 28).

Mudanças são esperadas na escola e, nos remetemos a essa condição de mudança, implica levar em conta dois fatores que ainda precisam ser considerados dentro desse “universo diverso”, ou seja, as aprendizagens de valores, regras institucionais, conteúdos cívicos e históricos da democracia. E, também, a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do

exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos (DAYRELL; CARRANO; MAIA 2014).

A escola pode proporcionar esses aspectos através do saber intrageracional, um saber relacionado à aceleração das grandes transformações que impulsionam as novas gerações a se incorporarem em um mundo distinto, que vive em constante mudanças. Nesta mesma perspectiva, podemos ainda considerar que as informações e o conhecimento passam a assumir cada vez mais um papel importante na sociedade e na vida das pessoas. É nela que estão os espaços de sociabilização, externos à família, que promovem a interação social dos sujeitos, garantindo a possibilidade do acesso ao conhecimento sistematizado (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Como espaço de sociabilidade secundária em relação à unidade família, é propícia para a construção de relações sociais em grupos mais amplos, com regras mais formalmente construídas, já que escolas têm regulamentos, muitas vezes escritos, e as relações de poder e autoridade são mais hierarquizadas e definidas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 141).

Desta forma, as escolas devem conhecer quem são esses jovens e reconhecer as reais potencialidades deles para que possam alcançar a emancipação. “[...] reconhecer a complexidade da condição juvenil hoje é questionar a escolaridade como um espaço de disciplinar os jovens no lugar de reconhecê-los como sujeitos de direitos: direito de expressão e de participação, direito a uma educação de qualidade, direito a um trabalho adequado, entre outros” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p 91).

Este é um desafio que a escola contemporânea tem que superar e entender que os jovens são detentores de direitos e saberes que vão, muitas vezes, além da compreensão conformista dela. Assim, dentro das diferentes atribuições, a LDB, em seu texto atual, aponta que todos os profissionais que atuam nas instâncias do Estado são responsáveis por garantir esses direitos (AZEVEDO; REIS, 2013).

Desta forma, não podemos e nem devemos esquecer que a instituição escola e seus atores - educadores e educandos - são parte complementar da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e provocações sociais mais amplos (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014). Assim, “as escolas, seus professores, servidores e gestores fazem parte desse corpo de agentes públicos com tais responsabilidades” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 15). As responsabilidades desses agentes são compreendidas pelos jovens: “Os professores, os diretores e os alunos, eles são uma única pessoa: a escola” (Entrevista Coletiva). Não no sentido que esses formem um corpo homogêneo, mas que neste corpo existe um contexto de diversidades que configuram as relações intersubjetivas.

Destarte, a escola, em especial a do Ensino Médio assume um papel fundamental na construção da identidade juvenil, possibilitando, entre muitas outras coisas, a convivência com a heterogeneidade de fatores (axiológicos, antropológicos e epistemológicos) através da qual os jovens podem se redescobrir e descobrir as diversas possibilidades de aprender a viver e a conviver respeitando as diferenças. Pois “É na relação com o outro que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 125). Cabe à escola criar espaços e situações que viabilizem aos jovens o confronto de seus próprios limites.

É fundamental que a escola de Ensino Médio proporcione aos jovens um espaço de reconhecimento de si e do outro como processo de socialização e aprendizado, pois “no caso dos jovens, [...], eles criam momentos próprios de socialização baseada nas relações de amizade, nos espaços intersticiais fora e dentro da instituição, inclusive na própria escola, onde trocam informações e produzem aprendizagens” (DAYRELL, 2007, p. 1118). É nesta produção que as subjetividades dos jovens se expressam e ganham dimensões identitárias que precisam ser exploradas pelas escolas.

Diante de tantas questões, a necessidade de se perceber as mudanças singulares e plurais existentes na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas, principalmente as que ofertam o Ensino Médio, é compreender que não só elas como os sujeitos que as frequentam são sujeitos inconclusos que, nas ações de interação, produzem conhecimentos e constroem suas identidades. Também é perceber que o ambiente escolar é um espaço de formação e qualificação que é mediado pelo currículo escolar.

Esta situação exige da escola formas de abordar esse público que almeja, por intermédio da educação, não só uma melhoria na qualidade de vida como também a sua emancipação. Uma escola que não atenda apenas ao mercado de trabalho, mas que, pela chamada contradição histórica, supere o conhecimento precarizado ou ainda a inclusão excludente. “A inversão da qual não se pode abrir mão é que o Ensino Médio esteja centrado nas pessoas, nas juventudes, não tendo, portanto, o mercado de trabalho como foco” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 62).

Mediante tal condição, a inserção dos jovens no Ensino Médio compreende a criação e recriação de condições adequadas ao ato de ensinar. Então, para que esses sujeitos possam validar os conhecimentos construídos nesse espaço, é necessário que os professores sejam sensíveis e compreendam, em sentido amplo, que a educação é uma das formas de intervenção no mundo. Para tanto, Freire aponta que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo [...] Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2000, p. 61). Nesta perspectiva, a aprendizagem é algo que possibilita a tomada de consciência da realidade, ou seja, superar o fatalismo e a submissão, tentando ir além da superfície dos problemas observados, agindo sobre o mundo, tomando consciência do seu poder de ação, percebendo as causas da sua própria situação.

Precisamos entender que apesar dessa condição existente, temos que ser conscientes que nesse espaço pode ser exercido o trabalho emancipador para que o possa haver o exercício humano. Então: “Enquanto corpos conscientes, em relação dialética com a realidade objetiva sobre que atuam, os seres humanos estão envolvidos em um permanente processo de conscientização. O que varia, no tempo e no espaço, são os conteúdos, os métodos, os objetivos da conscientização” (FREIRE, 1999, p. 120).

A aprendizagem deve ser emancipatória, principalmente a escolar, pois a adequação dos conhecimentos acumulados historicamente exige uma compreensão de que os sujeitos são frutos de um processo de interação e que essa interação produz um processo de ação-reflexão-ação, e só quando a produção é concretizada (consciente), esses sujeitos alcançam os seus objetivos.

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tomando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar e ela a luta política pela transformação do mundo (FREIRE, 2009, p. 51-52).

A educação como um meio de libertação se constitui a partir do entendimento de um mundo que se constrói em processo de constante libertação, assim “A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 2009, p. 51). Perceber nos jovens os sentidos atribuídos ao lugar onde vivem e onde se socializam e também percebê-los como sujeitos protagonistas de uma mudança social é um fator preponderante para a educação.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A abordagem das juventudes nas escolas não é e nunca foi algo simples, pelo contrário, envolve uma gama de fatores sociais, históricos, culturais, filosóficos, econômicos, políticos e ideológicos. Mas, sendo as juventudes uma condição do inacabamento humano, expressa em uma sociedade, ou podemos dizer, em uma estrutura social, causa desconforto e inquietação a tais estruturas. Assim, as escolas que deviam funcionar como uma ancora entre os jovens e seus saberes, passam a excluir tais saberes em função de não perceberem ainda que a condição de ser jovem e ser aluno não são, de fato, as mesmas coisas. E com isso prejudicar os jovens, ou melhor, dizer, as suas heterogeneidades com algo rebelde, anárquico.

Essa ideia deve ser desfragmentada, pois os jovens sabem para que estão indo a escola, sabem que estão naquele ambiente para aprender, pois são conscientes. A questão são as cristalizações dos conhecimentos, pois não entendem que os jovens de hoje não são os mesmo de amanhã e nem de ontem, o que prevalece é apenas a condição de serem jovens. Ao não reconhecerem essa condição prejudicam os conflitos existentes a rebeldia juvenil.

Caímos aqui na égide do título, se é possível existir uma relação entre as juventudes e a escola? A resposta é simples, Sim. No entanto, para que essa relação venha a se concretizar, em especial no Ensino Médio, pois esse nível de ensino transparece com maior fervor os sentimentos juvenis, precisamos movimentar o currículo escolar. O movimento que defendemos não é mudar o currículo a partir do que a escola pensa que é o jovem, mas a partir das práticas cotidianas, nos quais favoreçam uma cultura de inclusão dos seus saberes emergindo dos próprios jovens, para que a cultura excludente seja apaziguada.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

CHAUÍ, Marilene. **Convite à Filosofia**. Editora Ática: São Paulo, 2000.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100. p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

OLIVEIRA, F. L. B; NASCIMENTO, H. M. F. Escola e juventudes: uma relação possível? **Revista Ensino Interdisciplinar**. UERN Mossoró, v.2, n. 06, 2016.

DELIZOICOV, Demétrius; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Juventude e Contemporaneidade: possibilidades e limites. Última Década. **Viña del Mar**, v. 20, p. 47-69, 2004.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004.

LINHARES, Célia. Currículo e conhecimento em Paulo Freire. **Revista Aleph Horizonte**. v 10, n. 15, 2004.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

Rio Grande do Norte. Escola Estadual Prof. Francisco de Assis. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Cruz/RN, 2014.

SALES, Celecina de Maria Veras. Juventude, espaços de formação e modos de vida. **Educação Temática Digital**. vol. 12. Campinas, 2010.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Paulo Freire: teorias e práticas em educação popular - escola pública, inclusão, humanização**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa USP**. v. 30, p. 403-417, 2013.

Submetido em: Maio de 2016

Aprovado em: Outubro de 2016