

ISSN 1982-0283



BOLETIM 24
Novembro 2007

Debate - Juventudes em
rede: Jovens produzindo
educação, trabalho e cultura



Secretaria
de Educação a Distância

Ministério da
Educação



SUMÁRIO

DEBATE – JUVENTUDES EM REDE: JOVENS PRODUZINDO EDUCAÇÃO,
TRABALHO E CULTURA

PROPOSTA PEDAGÓGICA

.....
03

Paulo Carrano

PROGRAMA 1 – ESPAÇOS E TEMPOS DE PARTICIPAÇÃO

.....12
Jovens brasileiros, espaços e tempos de participação política

Livia De Tommasi

PROGRAMA 2 – JOVENS FAZENDO MÍDIA

..... 21
Os jovens e a mídia

Ana Baumworcel

PROGRAMA 3 – CULTURAS JUVENIS EM ESPAÇOS POPULARES

..... 34
Culturas e expressividades juvenis: uma janela para a escola

Paulo Carrano e Carlos Henrique dos Santos Martins

PROGRAMA 4 – ESCOLAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

..... 46
Escola e práticas educativas: quando os jovens são atores

Juarez Dayrell

PROGRAMA 5 – JOVENS TRABALHADORES ASSOCIADOS

..... 62
Jovens trabalhadores associados na produção da vida: entre o desemprego, a
precarização do trabalho e a economia popular solidária

Lia Tiriba e Maria Clara Bueno Fischer

PROPOSTA PEDAGÓGICA

DEBATE – JUVENTUDES EM REDE: JOVENS PRODUZINDO EDUCAÇÃO, TRABALHO E CULTURA

Paulo Carrano¹

Ao longo dos últimos 10 anos, no Brasil, o tema da juventude vem ganhando destaque em diferentes âmbitos da vida social.

Nos meios de comunicação, assistiu-se ao surgimento de novos veículos de informação (páginas na internet e revistas, por exemplo) voltados para o tema, algumas importantes matérias e programas foram realizados e lançaram luz sobre problemas sociais que afetam os jovens (tais como o desemprego, a violência e a dificuldade de acesso à educação de qualidade). A pluralidade de identidades juvenis nos territórios das cidades também ganhou destaque nas mídias. Jornais e revistas abriram espaços para cadernos e seções *teens*, programas de TVs foram criados – ao estilo MTV – pensando no público jovem, ou ao menos em torno de determinadas representações dominantes sobre os jovens, rádios jovens – não necessariamente “feitas” por jovens – ocuparam mais espaços no cenário cultural e comercial voltando-se para o “segmento” jovem consumidor dos produtos diretos e indiretos da indústria fonográfica. No que pese a maior abertura para os jovens na mídia, de modo geral, contudo, percebe-se que os meios de comunicação ainda navegam em ondas de senso comum e tendem a padronizar as imagens sobre a juventude. Ainda são comuns matérias jornalísticas que retratam os jovens como “alienados”, “apáticos”, “hedonistas”, “violentos” e que comparam os jovens de hoje com as gerações do passado e o “jovem” ainda é

predominantemente identificado como alguém pertencente a determinadas classes sociais dominantes cultural e economicamente.

Uma diversificada rede de organizações, principalmente de caráter educativo, se constituiu pela ação de organizações sociais e entidades de apoio ao público jovem, especialmente para os jovens pobres das periferias das cidades; rede educativa informal que, em grande medida, surge como crítica à ineficiência da instituição escolar, mas que assume formas também escolares de implementação de seus projetos sociais e pedagógicos.

Nas políticas públicas, há sinais de mudanças de paradigmas, com os jovens deixando de ser encarados como problemas para serem enxergados como sujeitos de direitos. Encontra-se em curso uma “nova geração” de ações públicas governamentais dirigidas aos jovens, que busca superar a visão do jovem como problema, e que ainda enfrenta sérias dificuldades de institucionalização nas diferentes instâncias de Governo. Na maior parte dos casos, o que encontramos são políticas simbólicas desprovidas de recursos, apoio institucional e materialidade e com orientação predominante relacionada com a assistência social e a gestão da pobreza. Foram desenvolvidas ações públicas em governos de municípios (Sposito, 2007), estados e Governo Federal e, na quase totalidade dos casos, estas são ainda incipientes, pouco estruturais e de baixa efetividade na constituição de políticas públicas que garantam direitos. Assim, as ações de Governo ainda são pouco consistentes para apoiar jovens para que estes vivam o tempo de juventude e também conquistem condições para a inserção produtiva e autônoma na vida adulta.

Foram desenvolvidos importantes estudos e pesquisas não apenas nas universidades mas também em diversos centros públicos e privados, nacionais e internacionais, de investigação, que contribuiriam para desmistificar imagens e nos aproximar das múltiplas e desiguais formas de viver e experimentar a vivência do tempo de juventude em nosso país.

Algumas escolas públicas, mesmo sem apoio de suas redes de ensino, desenvolveram iniciativas inovadoras no sentido de criar espaços de diálogo com os seus jovens alunos. Foram criados projetos, dinâmicas de participação e estratégias de envolvimento dos jovens, numa busca de atualização dos sentidos de presença social, cultural e de produção de

conhecimentos na escola. Destacam-se aquelas iniciativas que abriram portas e permitiram a entrada de práticas culturais juvenis extra-escolares. Entretanto, os jovens ainda se ressentem da existência de escolas-parceiras da juventude, ou seja, espaços escolares que se abram ao diálogo com suas experiências juvenis não escolares, que se esforcem para compreender os seus sentidos e motivações para a participação no cotidiano e que contribuam para a articulação de seus projetos de futuro.

Dentro deste quadro de maior interesse, compreensão, visibilidade e também de contradições relacionado à questão juvenil, encontram-se os jovens que, coletivamente, desenvolvem ações inovadoras em diferentes setores da vida social, tais como a **educação**, o **mundo do trabalho**, a **cultura**, as **mídias** e os espaços públicos de **participação política**.

O objetivo deste Debate do programa Salto para o Futuro é o de colocar em diálogo especialistas e jovens sujeitos de *ações coletivas* (Melucci, 2001 e 2004) que atuam nos campos acima referidos. Partimos da óbvia constatação de que esses jovens têm coisas a aprender, contudo, apostamos em nossa capacidade de aprender com eles a experiência de viver de forma inovadora, criativa e solidária o tempo de juventude. Os textos da série elaborados por pesquisadores e também a voz crítica dos jovens apresentam-nos desafios importantes para o aprimoramento de nosso ofício de educar. Dentre esses desafios, encontra-se a difícil tarefa de compreensão dos sentidos que os jovens elaboram no agir coletivo que, em grande medida, nos são “estranhos” (no sentido de estrangeiros) e diferem de muitas de nossas concepções (adultas) de educação (escolar ou não), de autoridade, sociabilidade e produção de conhecimento.

O sociólogo italiano Alberto Melucci (2001 e 2004) afirmou que os jovens são a ponta de um iceberg que, se compreendida, pode explicar as linhas de força que alicerçarão as sociedades no futuro. Hoje, os jovens possuem um campo maior de autonomia frente às instituições do denominado “mundo adulto” para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma rua de mão dupla entre aquilo que os jovens herdaram e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais. Este maior campo simbólico que os jovens possuem para se fazerem sujeitos, a partir de escolhas não determinadas pelos adultos e pelas instituições, é fonte de muita tensão nos ambientes familiares e escolares (Carrano, 2007). Um dos

princípios organizadores dos processos produtores das identidades contemporâneas diz respeito ao fato de os sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição. É neste sentido que se compreende que uma das mais importantes tarefas das instituições educativas, hoje, é contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas próprias trajetórias pessoais.

Este Debate buscará problematizar questões relacionadas com a vivência do tempo de juventude a partir da experiência de jovens, principalmente moradores de espaços populares, que se organizam em redes de cooperação. Na contramão das representações dominantes que reduzem os jovens a vítimas ou produtores da violência, a série procura conferir visibilidade àquilo que é hoje prática social efetiva de construção de cidadanias juvenis. Em síntese, a proposta da série parte do princípio de que jovens já praticam hoje as formas solidárias e democráticas das sociedades que gostaríamos de ver no futuro.

Encontra-se aqui, então, um convite ao diálogo intergeracional que irá se basear no inventário crítico-conceitual expresso nos textos dos especialistas, na fala dos convidados jovens e adultos de cada um dos cinco programas da série e na escuta sensível que os educadores que participam do Salto para o Futuro têm empreendido.

Temas que serão discutidos no *Debate – Juventudes em rede: jovens produzindo educação, trabalho e cultura*, que será apresentado no programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC de 26 a 30 de novembro de 2007:

PGM 1 - Espaços e tempos de participação

Jovens brasileiros, espaços e tempos de participação política

Seriam os jovens “rebeldes” e conflituos por “natureza”? Ao se comparar os “jovens de hoje” com jovens do passado, encontraríamos somente uma nova geração de jovens apáticos, desinteressados, conservadores e consumistas? Os jovens não se interessam pela política ou a política, tal como esta se apresenta, não é interessante para os jovens? Quando se citam os dados sobre a baixa participação da juventude em movimentos políticos, geralmente se esquece de que o afastamento da política é um fenômeno geral na sociedade atual. A paralisia em relação à participação e o descrédito pelos políticos e pelas formas tradicionais da organização política (partidos e sindicatos) não existem apenas entre os jovens. O primeiro programa discute alguns outros mitos presentes no debate sobre a juventude e a participação política, tais como as “idéias-força” de protagonismo juvenil e de jovem empreendedor social. Afinal, o que essas idéias significam como prática efetiva de participação? A busca por responder aos questionamentos levará em consideração recentes experiências juvenis. Jovens em grupos, redes e fóruns, com diferentes orientações culturais e políticas, e jovens envolvidos em diferentes espaços de recente articulação política expressam as inúmeras potencialidades e contradições das ações coletivas juvenis nos espaços de participação da sociedade civil e em seus relacionamentos com as esferas governamentais.

PGM 2 - Jovens fazendo mídia

Os jovens e a mídia

Neste segundo programa, afirma-se a importância de que as diferentes mídias estejam ativamente presentes no cotidiano das escolas que trabalham com jovens. Ignorar o papel dos meios de comunicação na formação das identidades juvenis significaria distanciar educadores da realidade dos jovens, de seus desejos, gostos e de suas reflexões sobre *a leitura e a escrita* que fazem do mundo midiático. Até que ponto seria possível construir uma educação *problematizadora e crítica* sobre a realidade do país, num processo *dialógico* com os jovens, sem considerar a relação que eles estabelecem com a mídia? Dentre as várias mídias, destaque-se o rádio, pelo seu potencial de articulação cultural, social e pedagógica na escola e, também, pela sua efetiva presença na vida dos jovens alunos. O rádio na escola pode, além de contribuir para o jovem produzir sua própria expressão e comunicação com seus pares, contribuir para a formação de sujeitos ativos e críticos quanto ao seu próprio desenvolvimento

e quanto à construção de seu conhecimento significativo e emancipador. A mídia sonora, apropriada pela escola, poderia contribuir para a melhoria da qualidade da educação. E que estratégias, a partir do rádio, poderiam ser utilizadas no sentido de atrair a comunidade a se envolver mais com a escola, ou seja, como a mídia sonora poderia ser, também, um agente de interação entre a escola e a comunidade ao seu redor?

PGM 3 - Culturas juvenis em espaços populares

Culturas e expressividades juvenis

O terceiro programa procura trazer para o debate os conceitos de jovem e juventude, evidenciando as transformações nas sociedades contemporâneas e a multiplicidade de caminhos para a constituição dos sujeitos e deste ciclo de vida. Pretende-se desmontar pré-noções e representações dominantes sobre aquilo que comumente se julga ser o jovem e a juventude. Um dos enganos mais comuns é tomarmos a nossa própria experiência de juventude para estabelecer quadros comparativos com os “jovens de hoje”. Jovens são percebidos como sujeitos de direitos e de cultura, jovens estudantes vão deixando de ser vistos apenas como alunos para serem enxergados a partir de identidades específicas que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética, e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar. Além do aluno quase silenciado, há um jovem querendo se expressar. A escola coloca-se, então, diante de um dilema, ao ser interpelada pela pluralidade das manifestações culturais juvenis. Há, assim, escolhas institucionais a serem feitas: as referências extra-escolares podem ser interpretadas como ruídos e interferências negativas para o trabalho pedagógico, caso a escola se feche, ou podem significar oportunidades para a criação de espaços de mediação cultural entre os diferentes mundos vividos pelos jovens alunos. Estar atento para os grupos de identidade com os quais os jovens se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento dos sentidos dos modos de agir dos jovens alunos.

PGM 4 - Escolas e práticas educativas

Escola e práticas educativas: quando os jovens são atores

O programa procura enfrentar o debate sobre a educação da juventude, evidenciando conflitos e convocando para a reflexão acerca do difícil diálogo entre os sujeitos da escola (pais, professores, alunos, etc.) que se responsabilizam mutuamente pelo que seria o “fracasso da instituição escolar”. Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretense individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros fatores que estariam gerando um desinteresse pela educação escolar. Para grande parte dos jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses e necessidades, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Ao mesmo tempo, contrariando o pessimismo generalizado, existem escolas públicas que, no seu conjunto ou mesmo através de alguns professores, conseguem envolver os jovens alunos em práticas educativas que apontam para formas criativas de enfrentamento dos mesmos desafios. A constituição de grêmios, a organização de campeonatos, de festivais e outras ações ligadas à participação esportiva, artística e política, envolvendo ativamente os alunos, são iniciativas que já existem, mesmo que de forma tímida, em várias instituições de ensino. E há outras experiências educativas nas mais diversas áreas do conhecimento, que conseguem envolver de fato o jovem, estimulando o seu desejo pelo saber, como aulas de Português através de blogs; aulas de História que partem da recuperação da memória e da história da própria comunidade, dentre outras. O eixo do quarto programa segue, então, na busca da reflexão sobre a relação da juventude com a escola, em especial a de Ensino Médio, seus principais problemas e desafios.

PGM 5 - Jovens trabalhadores associados

Jovens trabalhadores associados na produção da vida: entre o desemprego, a precarização do trabalho e a economia popular solidária

Neste quinto programa se busca a reflexão sobre os desafios dos jovens trabalhadores que se associam para tentar garantir a reprodução da vida. Neste movimento, são revisitados e articulados conceitos como juventude, cultura do trabalho, produção associada e autogestão. No enfrentamento da crise estrutural do emprego, da precarização do trabalho e do aumento da pobreza, os jovens também têm se organizado em torno do movimento por uma economia popular solidária. O programa dá visibilidade a algumas organizações econômicas, criadas e dirigidas por jovens, cuja racionalidade econômica se diferencia da lógica excludente da economia capitalista. As políticas para a juventude têm como público alvo justamente este público jovem excluído do trabalho formal e da escola. As ações, em geral, incluem a dimensão da qualificação profissional, que pode estar combinada ou não à inserção no mercado de trabalho. As ações voltadas à qualificação estão fortemente relacionadas à gestão do desemprego. Os jovens, nesta perspectiva, ao invés de sujeitos de direitos, são considerados sujeitos de assistência social. Além disso, o trabalho aparece como uma prática social capaz de disciplinar o jovem, contribuindo para a diminuição dos riscos que ele, ocioso, potencialmente cria para a sociedade. O envolvimento dos jovens com a economia popular solidária pode indicar um caminho diferenciado de relacionar juventude e trabalho.

Bibliografia

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. NEJA-FaE-UFGM. Belo Horizonte. Agosto de 2007 - ISSN: 1982-1514 internet
http://www.reveja.com.br/revista/atual/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.htm, consultado em 13/11/2007.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2004.

_____. *A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

SPOSITO, Marília. *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. Marília Pontes Sposito (coord.). São Paulo: Global, 2007.

Nota:

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense; Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq; Bolsista “Jovem cientista do nosso estado/Faperj”; Coordenador do Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF. Consultor desta série.

ESPAÇOS E TEMPOS DE PARTICIPAÇÃO
Jovens brasileiros, espaços e tempos de participação
política

*Livia De Tommasi*¹

Gostaria de começar essas reflexões partindo de uma pergunta e um questionamento: “Onde está a radicalidade dos jovens brasileiros?” (esse foi o ponto de partida em que um publicitário da MTV se colocou para produzir a vinheta de uma campanha sobre a participação dos jovens nas eleições de 2006). Será, como me disse outro dia um gestor de políticas públicas de juventude, que os jovens brasileiros não precisam mais fazer passeatas na rua porque hoje cada um deles pode criar sua ONG?

Uma das representações que circulam usualmente sobre a juventude é que ser jovem é sinônimo de ser rebelde, inconformado, inquieto, inclinado a se envolver em movimentos políticos radicais. Na sociedade brasileira, essa representação é reforçada evocando a imagem dos jovens (estudantes) que, durante a ditadura, lutaram para derrubar o regime militar, protagonizando passeatas e atos públicos. Em comparação com esses jovens dos anos 70, atrevidos, corajosos, determinados, “sujeitos políticos” da transformação, os jovens de hoje seriam “apáticos”, “anômicos”, “desmobilizados”, “conformistas”, “consumistas”, “imediatistas”. Basta dar um exemplo para mostrar a facilidade com que essas imagens sobre os jovens são veiculadas na mídia: quando foram divulgados os resultados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, realizada pelo Instituto Cidadania em 2003², a revista *Istoé* saiu com a manchete “Surpresa! A juventude brasileira é careta”³, à qual fez eco o Jornal *O Globo*: “A juventude conservadora que ama a família”⁴. Ou seja, os meios de comunicação deram destaque aos dados que diziam respeito ao baixo índice de consumo de drogas, à baixa participação em grupos associativos, à valorização da família, etc., deixando de lado outros dados que mostravam, por exemplo, que 57% dos jovens entrevistados acreditam que podem mudar muito o mundo, contra apenas 15% que acreditam que não; ou que 87% dos entrevistados consideram a política importante⁵.

Quando são citados os dados sobre a baixa participação da juventude em movimentos políticos, geralmente se esquece de que o afastamento da política é um fenômeno geral na sociedade atual. A paralisia em relação à participação política e o descrédito pela classe política e pelas formas tradicionais da organização política (partidos e sindicatos) não existem apenas entre os jovens.

Além disso, os jovens fazem uma clara distinção entre a política, ou seja, o agir político, e os políticos. Na pesquisa “Juventude Brasileira e democracia”, os jovens participantes demonstraram desacreditar e desprezar os políticos, mas acreditar na importância da política como espaço da luta pela afirmação de direitos coletivos, pela conquista de cidadania (IBASE/POLIS, 2005).

Muitas indagações partem do pressuposto de que os jovens são, naturalmente, atores de conflito, como se a condição juvenil fosse, em si mesma, portadora de conflitos, expressos na suposta rebeldia e inconformidade da juventude. Assim, se procura indagar de que forma os jovens são sujeitos potenciais de ação coletiva antagonista. Ao invés, o sociólogo Alberto Melucci (2001), estudioso dos movimentos sociais, argumenta que não é a *condição social* (no caso, a condição juvenil) que pode motivar a emergência de uma ação coletiva. Devemos reverter os termos da pergunta e buscar identificar, no interior do sistema, as questões que estão no centro dos conflitos sociais, na linguagem de Melucci: “os campos nos quais se joga a luta pelo controle dos recursos”. Para simplificar: quais são os conflitos que hoje atravessam a sociedade brasileira, e de que forma estes conflitos interpelam os jovens?

Nesse sentido, as enormes desigualdades, a exclusão, material e simbólica, dos direitos de cidadania (trabalho, educação, vida saudável, fruição cultural, etc.), a discriminação sofrida pela maioria dos indivíduos, pela cor da pele, a aparência física ou a forma de se vestir, pelo lugar de moradia ou, simplesmente, pela sua condição de mulher, seriam questões potencialmente portadoras de conflitos. Mas raramente encontramos, nos espaços públicos, movimentos sociais fortes e atuantes. Pelo contrário, vários analistas apontam que há, hoje, na sociedade brasileira, um esvaziamento dos conflitos e do agir político. “Técnicas de controle e violência operam num mundo esvaziado da política autêntica e de espaços públicos que poderiam acolhê-la” (Paoli, 2007). As reivindicações por direitos são substituídas pela

expressão de listas de “demandas” específicas, possíveis de ser respondidas por meio da implementação de programas e projetos focalizados, que transformam os demandantes em público-alvo de alguma ação. A “gramática dos direitos”, que orientava o debate político nos anos 80-90, perdeu força, e os integrantes dos movimentos sociais se envolveram num arcabouço de dispositivos para formulação e implementação de “políticas públicas” setoriais e focalizadas (ONGs, Conselhos, Fóruns locais, redes, etc.).

No campo da juventude, a definição de direitos parece ter sido substituída por “idéias forças” com um elevado poder comunicativo, como a de “protagonismo juvenil” ou de “empreendedor social”. Nos projetos implementados por governos, ONGs e Fundações empresariais, os jovens são incentivados a participar (muitas vezes em troca de uma “bolsa”), mas apesar da retórica que os chama de “protagonistas”, os tempos, os espaços e as formas da participação são decididos por outros. Nesses espaços, a reivindicação é substituída pela proposição (“não basta criticar, tem que ser propositivo”, se repete), pelo envolvimento na formulação e implementação de “políticas públicas” ou de “ações comunitárias”.

Programas e projetos visam, por um lado, “segregar” os jovens em espaços fechados, geralmente situados nos bairros da periferia, ao invés de permitir a circulação na cidade, a fruição das oportunidades de lazer e das ofertas culturais e a interação no espaço público (Sposito, 2007). Por outro lado, nos ombros dos jovens é colocada a responsabilidade de encontrar solução não somente para seus problemas, como também de toda a “comunidade” local, exaltando as qualidades e as possibilidades e ação do voluntariado juvenil. Como observa Miguel Abad (2004): “la participación juvenil, circulando alrededor del limitado espacio de decisión de los ‘objetivos’ y ‘actividades’ de los proyectos institucionales, se concibe con un enfoque psico-social más que político, que enfatiza la solución individualista, orientada al cambio de actitudes y valores en la medida en que los jóvenes contribuyen a la solución de sus problemas inmediatos, adquiriendo de esta manera las competencias necesarias para incorporarse al proceso de desarrollo” e de superação da exclusão ou, melhor, “do ciclo da pobreza”. A participação é formativa, e os jovens se transformam assim de “problema” em “solução”.

Participar virou também sinônimo de participar de algum espaço de negociação e elaboração de políticas públicas (conselhos gestores, conselhos setoriais, conferências, etc.); ou ser “empreendedor social” e montar sua própria ONG para fazer trabalho social. Mas participar nesses espaços implica ter conhecimentos, manejar informações, recursos e competências que não se adquirem de graça, e não são democraticamente distribuídos. É preciso ter acesso a recursos financeiros, a um capital de relações, estar inserido em “redes sociais”. Quem detém os recursos domina também o controle sobre formas e lugares do encontro e dos temas a serem tratados. Assim, toda uma bateria de preocupações, que diz respeito à “gestão”, à “governança”, à “metodologia” de ação, substitui o que poderia ser a discussão sobre experiências, vivências, tempos e formas de vida.

A retórica do sistema e das formas de controle substituiu situações de conflito por “situações de risco”, para cada uma das quais se procura elaborar “a receita” para uma “solução” eficaz, eficiente e de baixo custo, responsabilizando os sujeitos por serem produtores dessas situações. Assim, os jovens têm condutas de risco porque usam drogas e mantêm relações sexuais promíscuas; são inconstantes e por isso não conseguem se fixar nos postos de trabalho; são ávidos consumistas e por isso fácil presa do narcotráfico; não têm vontade de estudar, não são curiosos nem ávidos de conhecimentos. Seguindo a lógica neoliberal do Estado mínimo, eles devem ser também os responsáveis por encontrar a solução desses problemas, através do envolvimento em projetos sociais e ajustes de seus comportamentos.

Por outro lado, se a emergência e a afirmação de novas subjetividades tiveram o grande mérito de fazer surgir novas questões, novas demandas por direitos no espaço público (como no caso das mulheres), provocaram também, junto com o esfacelamento da categoria “classe” como ator político, o aprisionamento dos atores em inúmeras “caixinhas identitárias” (afrodescendentes, gays, lésbicas, pessoas com deficiência, índios, quilombolas, e por aí vai), cada grupo ou setor afirmando suas questões e reivindicações particulares. Isso se reproduz com muita força no interior dos setores juvenis mobilizados, onde cada segmento remete a uma condição particular e o respeito à diversidade tornou-se sinônimo de divisão, particularismo e até rivalidade na ocupação de espaços e na apropriação de recursos.

Nenhuma entidade de financiamento, nacional ou internacional, está disposta hoje a financiar a organização autônoma dos jovens; ainda mais se isso significar apoiar iniciativas de âmbito regional ou nacional. O deslocamento, no interior da sociedade civil, da mobilização e da organização de atores coletivos à criação de ONGs provoca uma disputa por recursos, disputa bem desigual se considerarmos que pequenas ONGs criadas por jovens de bairros populares devem procurar financiamentos seguindo as mesmas regras e nos mesmos canais das grandes e históricas ONGs ou das fundações empresariais, que também buscam recursos públicos para implantar seus projetos “em escala”.

Por outro lado, o movimento estudantil, composto em sua maioria por jovens de classe média, tem muita dificuldade de dialogar com outros grupos e movimentos, principalmente dos setores populares, que procuram dar visibilidade a suas questões através de outras linguagens e formas de expressão; ou tentam cooptá-los para alistá-los nas fileiras da juventude partidária, ou os culpam de ser “ongueiros que vivem às custas dos jovens”, afirmação que ouvi recentemente de militante de partido político.

Mas se essas questões nos ajudam a pensar e entender o que a sociedade faz com os jovens, é importante também pensar, numa outra vertente, o que os jovens fazem com aquilo que a sociedade faz com eles. Ou seja, de que forma os jovens elaboram suas experiências, resignificam os conceitos, constroem seus percursos e dão sentido às suas vivências e narrativas pessoais e de grupo e de que forma os jovens “nomeiam” experiências e situações de vida.

Nesse sentido, podemos buscar os rastros do agir político dos jovens nas diferentes formas de expressão e comunicação, artísticas e culturais. Afirma Alberto Melucci, (2001) comentando as formas de expressão das culturas juvenis: “Nessa palavra que não é palavra (...) tem a afirmação de uma palavra que não quer mais ficar separada das emoções, tem um dizer que quer se enraizar no ser mais do que no fazer. (...) A cultura juvenil lembra à sociedade o valor do presente como única medida da mudança, pede que o que importa se afirme aqui e agora, reivindica o direito à transitoriedade, à reversibilidade das escolhas, à pluralidade e ao policentrismo das biografias individuais e das orientações coletivas.”

Há jovens que tematizam suas questões reinventando o espaço público através da música, da dança, dos grafites e das pinturas, dos esportes radicais, nos fanzines, nas poesias, nos blogs e na mídia alternativa, através das muitas e muito ricas manifestações culturais das quais são produtores. Espaços e formas que nos fazem lembrar uma colocação de Paul Gilroy, a propósito do espaço público criado pela diáspora africana no espaço cultural do Atlântico Negro: “a história da diáspora africana desenvolve-se fora da órbita da política formal, valendo-se, fundamentalmente, da performance, da dança e da música como forma de sua constituição”.

Uma forma de resistência é também contornar os cercos da segregação na “comunidade” e no local, circular pela cidade e mais além, circular entre diferentes espaços e múltiplas identidades, não “vestir a camiseta” mas assumir, para cada espaço e circunstância, diferentes identidades. Assim, um jovem *rappeiro* é, ao mesmo tempo, militante do movimento negro, cantor de *gospel*, trabalhador de ONG, multiplicador de economia solidária e consumidor dos últimos objetos eletrônicos e dos vestuários à moda. Outro jovem trabalha como assessor de uma deputada para pagar os seus estudos de marketing e publicidade, mas ao mesmo tempo milita numa rede juvenil regional, investe na criação de uma produtora independente de vídeos, faz estágio numa TV e defende a causa ambientalista. E, assim, se constroem percursos de socialização plurais, que permitem fugir dos rótulos, das caixinhas identitárias, do controle dos programas, das estatísticas e das classificações, da vida reduzida aos mínimos vitais, para construir formas de vida e produzir sentidos.

Nas palavras de Melucci, os jovens “vivem um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura” (1997), vivem ao mesmo tempo uma multiplicidade de experiências, inclusive temporais, uma pluralidade de espaços e dimensões de socialização.

Nas sociedades capitalistas, o tempo é uma medição de quantidade aferida pela máquina, que tem uma orientação principalmente finalista, ou seja, cujo significado deve ser lido principalmente a partir do ponto final que direciona seu curso. Existe, portanto, uma orientação basicamente linear do tempo, contida nos mitos da evolução, do progresso, do desenvolvimento e da própria idéia de revolução. Os jovens, ao contrário, parecem viver o tempo como uma dimensão circular, desligada do imperativo finalista e da produtividade. As

experiências do tempo são extremamente variáveis, indo de uma extrema dilatação dos tempos interiores (inclusive por meio de estímulos artificiais, como as drogas) à extrema concentração dos ritmos impostos pelas imagens (televisão, jogos eletrônicos, propagandas).

Jovens que não são “problemas” nem “solução”, que vivem seu cotidiano e procuram um espaço, um tempo, uma forma, uma linguagem para expressar seus desejos, suas dores e alegrias, suas demandas e sentimentos, suas diferenças e diversidades, buscando ser ouvidos, ou, simplesmente, ser visíveis. Que vivem e convivem com crianças, adultos, idosos e constroem com eles os sentidos de suas narrativas e trajetórias de vida. Que procuram espaços e tempos de autonomia, afirmação, resistência, entre as políticas e os programas de controle e de “gestão da pobreza”, e a violência cotidiana com a qual convivem. Espaços e tempos da pluralidade de sujeitos, experiências e trajetórias de vida. Pluralidade que é, para Hannah Arendt, condição indispensável do agir político.

Jovens que procuram, em suas formas de expressão, através de suas vivências e experimentações, “tornar a vida uma experiência” que possa ser lida, apropriada e comunicada. Jovens que se colocam nas perspectivas que Miguel Abad (2003) define como “políticas afirmativas”, antagônicas em relação às políticas de integração, enquanto procuram transformar:

- a participação em resistência e afirmação;
- o voluntariado em autovalorização;
- a vinculação como “ator estratégico do desenvolvimento” com a afirmação radical dos direitos;
- o horizonte da ação no futuro, para a atuação no presente;
- a acumulação de experiência como aquisição do papel adulto, para a experimentação e a vivência, ou seja a aquisição de cidadania.

Referências Bibliográficas

ABAD, José Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil en Colombia. In: Oscar Davila (org.), *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar; CIDPA, 2003.

_____ *Participación Juvenil y Políticas para su fomento*: que condiciones las determinan, tipos posibles y propuestas para mejorarla, Ponencia presentada en el Seminario Políticas Públicas de Juventud: un panel internacional. São Paulo, 2004, p.2.

IBASE/POLIS. *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas – relatório final*. Rio de Janeiro, 2005.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: *Juventude e Contemporaneidade - Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, ANPED, p. 9, 1997.

_____ *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PAOLI, Maria Célia “O mundo do indistinto: sobre gestão, violência e política”. In: Francisco de Oliveira e Cibele Saliba Rizek (orgs.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes (org.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Ed. Global, 2007.

Notas:

Doutora em Sociologia.

² ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Petro Paulo Martoni (orgs.), *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

³ Revista *Istoé*, edição n. 1.8034 de 05/05/2004.

⁴Jornal *O Globo* de 02/05/2004.

⁵ Para uma análise sobre o tratamento dos dados da pesquisa pela mídia, cf. Venturi, Gustavo e Bokany, Vilma. “Maiorias adaptadas, minorias progressistas”. In: Abramo, Branco, *op.cit.*

JOVENS FAZENDO MÍDIA

Os jovens e a mídia

Ana Baumworcel¹

As mídias culturais onipresentes da era eletrônica fornecem um leque de recursos simbólicos que são um poderoso estimulante para o trabalho simbólico e criativo dos jovens. (...) Os jovens não apenas aprenderam seus códigos, mas aprenderam a recriar formas, a inter-relacionar a mídia com sua própria estética de base. Eles acrescentam e desenvolvem novos significados. Os jovens são os mais sofisticados leitores da mídia de todos os grupos da sociedade (Willis, 1990, p. 30. Apud Orofino, 2005, p. 132).

A afirmação de Paul Willis é um estímulo para refletirmos sobre a relação entre os jovens e a mídia e sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, em que os meios de comunicação constituem a paisagem, influenciando comportamentos e mentalidades. Para Silverstone (2003), a cidadania no século XXI requer do indivíduo a leitura crítica dos produtos da mídia e a capacidade de questionar suas estratégias. Ele considera que conhecer o processo midiático é fundamental para a construção de identidades, o senso de nós mesmos no mundo e nossa capacidade de agir dentro dele.

Como a realidade hoje é midiaticizada é, também, através da mídia que nos damos conta do mundo. E, para que se faça uma leitura crítica deste mundo midiaticizado, é preciso decodificar discursos nem sempre explícitos. Por outro lado, precisamos criar possibilidades para ampliar o cenário, modificar a agenda e diversificar os atores, incluindo variados pontos de vista dentro deste espetáculo midiático. Pois é o incentivo ao pluralismo de idéias e à diversidade cultural que democratiza a palavra, estimula a participação e o respeito às diferenças, contribuindo para o desenvolvimento do ser humano. *A reforma agrária do ar²* pressupõe que diferentes segmentos da sociedade tenham seu canal de expressão. Inserir a mídia na escola pode contribuir para a democratização da comunicação, para a formação de sujeitos críticos em relação aos meios e, principalmente, poderá torná-los agentes da própria comunicação. E com isso fortalecer o *território* do jovem. Afinal, comunicar é uma necessidade da própria natureza humana.

O processo de apropriação da cultura pelo indivíduo é essencialmente um processo mediatizado pela comunicação humana. As relações da criança com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com os outros seres humanos, a sua atividade está sempre inserida na comunicação (Leontiev, 1978).

Freire (apud Meditsch, 2003, p. 27) define comunicação como:

(...) a co-participação dos Sujeitos no ato de pensar (...) implica uma reciprocidade que não pode ser rompida (...) comunicação é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de Sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Questionamos se ignorar o papel dos meios de comunicação na formação das identidades juvenis não poderia nos distanciar, como educadores, da realidade dos jovens, de seus desejos, gostos e suas reflexões sobre *a leitura e a escrita* que fazem do mundo mediatizado. Seria possível construir uma educação *problematizadora e crítica* sobre a realidade do país, num processo *dialogico* com os jovens, sem considerar a relação que eles estabelecem com a mídia? Para Fischer (2005):

(...) a escola é um lugar privilegiado para professores e alunos pensarem sobre esse tempo que estão vivendo; (...) os debates a partir de produtos da mídia podem ser extremamente ricos, na medida em que as temáticas e as respectivas linguagens midiáticas, ao serem discutidas, expõem as contradições que todos vivemos, põem o dedo nas feridas que estamos sofrendo; por fim, abrem espaço para que se produza pensamento, que se criem idéias para além do que parece estar “enraizado em nós”.

Rosa Fischer (2005) compartilha da preocupação de Baumann (2002), sobre o tipo de reflexão que acompanha as narrativas midiáticas e sobre a falta de algo fundamental, como pensar as regras do jogo no interior das quais acontecem essas narrativas:

Os enunciados – como o de que política é coisa negativa, é coisa de gente que deseja roubar e enriquecer – são produzidos e divulgados, numa trama complexa de relações de poder e de saber. E passam a ser parte dos grupos, dos indivíduos, daqueles que de alguma forma se tornam então sujeitos dessas verdades (Fischer, 2005).

A pesquisadora gaúcha critica a fragmentação da narrativa nos noticiários, quando os fatos não são contextualizados ao serem divulgados:

Os fatos quase sempre aparecem isolados de uma história, de um panorama relacional, envolvendo condições econômicas, sociais, culturais, geracionais, étnicas, e assim por diante. Um incêndio ou um desmoronamento num casebre quase sempre será narrado como fatalidade. (...) diminuí significativamente o atrativo por temas que sejam de interesse comum; parece que reduzimos em nós a capacidade e a própria vontade de trazer os sofrimentos privados para o lugar da discussão de questões públicas: vamos internalizando um modo peculiar de olhar e tratar “a dor dos outros” (Fischer, 2005).

Indagamos, também, se o trabalho de mediação escolar não deveria levar em conta que entender a narratividade da mídia hegemônica, questioná-la e propor outros enredos poderiam dar *visibilidade às identidades individuais e coletivas, revertendo modos de silêncio e exclusão*³. Precisamos considerar que os jovens, através dos meios de comunicação,

(...) selecionam e hierarquizam valores e ideais, estéticas e modas (...), que contribuem para modelar seus pensamentos, suas sensibilidades e seus comportamentos. Considerados como espaços da vida cotidiana, esses meios operam como mecanismos de mediação constitutiva e ancoramento histórico da subjetividade, da busca de uma identidade própria e geracional. As novas tecnologias geram modos de participação mais globais para suas experiências de socialização (Dávila Leon, 2005, p. 15).

É na escola que os jovens podem aprender a diferenciar informação, transferida mediante ato unilateral, e comunicação, diferente e mais ampla que informação. Fischer (1984, p. 16) defende um processo de comunicação interativo, ético, humanitário sobre a responsabilidade de assegurar uma distribuição global mais justa dos recursos necessários para que a comunicação se torne possível. Concordamos com a necessidade de:

(...) subversão de um raciocínio absolutamente apoiado na lógica do mercado e, principalmente, a criação de espaços em que crianças, adolescentes e jovens possam encontrar referência suficiente para aprender a organizar, selecionar e hierarquizar o imenso volume de informações, dados, imagens, sons e opiniões que recebem todos os dias. (...) Pergunto-me se nossos modos de educar, de aprender e de ensinar não têm se afastado das imensas possibilidades de sermos diferentes do que somos, diferentes do que nos é

mostrado e ensinado em espaços como o da mídia; (...) presos que ainda somos aos modos cristalizados de perceber e conceber o mundo, os grupos sociais e a nós mesmos, e que a mídia nos devolve, cotidianamente, com todo o sedutor aparato tecnológico de que dispõe, mas que replica uma mesmice tão difícil, para nós, de abandonar (Fischer, 2002).

Os meios de comunicação, portanto, não podem mais ser desvinculados do processo educacional e a escola precisa superar a sua timidez para enfrentar os desafios de tradução do mercado de imagens e sons nos quais os seus jovens alunos estão imersos.

Assumpção (2001, p. 34) também compartilha a opinião de que se deve discutir a mídia na escola:

A escola não pode desconsiderar ou negar a presença das mídias no cotidiano dos alunos. As novas tecnologias fazem parte do mundo da escola, do educando e do educador. Todos vivem e convivem numa sociedade movida pela informação. O rádio, como as outras mídias eletrônicas, é mais dinâmico, atraente, sedutor e rápido do que a dinâmica escolar.

Nas ondas do rádio

Entre os meios, o rádio⁴ se destaca por sua presença⁵, que além de numérica, representa, para alguns, uma das poucas opções de acesso à cultura e ao lazer⁶. No espaço-tempo do lazer, *os jovens consomem e (re)significam produtos culturais, geram sentidos estéticos e processos de identificação cultural* (BRENNER e DAYRELL e CARRANO, 2005, p. 177). Levando-se em consideração que 89% dos jovens ouvidos na pesquisa *Perfil da juventude brasileira*⁷ afirmaram escutar rádio⁸ – o que demonstra a permanência deste meio no cotidiano juvenil – não se pode subestimar o papel da mídia sonora na vida dos jovens.

O rádio é um meio de comunicação, difusão e expressão de uma sociedade. Essas funções variam e dependem do uso que se faça do veículo em determinado momento histórico. Em qualquer uma dessas funções, é também produtor de conhecimento e de cultura, assim como transmissor de valores e informação. Por contribuir para a formação de indivíduos, de mentalidades, educa. *Todo programa radiofônico educa, mas, assim como a própria escola,*

pode educar bem ou educar mal (Kaplun, 1978, p. 20). E segundo Saviani (2003, apud Duarte, 2005, p. 34):

A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explicações orais etc. No caso da escola, trata-se de um processo educativo direto e intencional, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano.

Acrescentamos que, no caso da mídia, há um processo educativo indireto, nem sempre intencional.

O rádio na escola pode, além de contribuir para que o jovem produza sua própria expressão e comunicação com seus pares, colaborar para a formação de sujeitos ativos e críticos quanto ao seu próprio desenvolvimento e quanto à construção de seu conhecimento significativo e emancipador. Precisamos refletir como a mídia sonora, apropriada pela escola, poderia contribuir para a melhoria da qualidade da educação. E que estratégias, a partir do rádio, podem ser utilizadas para atrair a comunidade, no sentido de que ela se envolva mais com a escola, ou seja, como a mídia sonora pode, também, tornar-se um agente de interação entre a escola e a comunidade ao seu redor?

Um exemplo é a experiência da Rádio Piquiá⁹, da escola municipal Santa Terezinha, que faz parte da Rede Mocaronga de Comunicação¹⁰. A escola está localizada em uma comunidade às margens do rio Tapajós, no Pará, e todo dia, às cinco e meia da manhã, a Rádio Piquiá desperta os moradores da região, que têm energia elétrica a partir de uma pequena instalação captadora de energia solar e que apenas recentemente tiveram seu primeiro aparelho de televisão instalado no barracão comunitário.

Além dos estudantes, a comunidade também participa da programação da emissora. Raimundo Lima, que tem cinco netos integrando a Rádio Piquiá, canta músicas da região com voz impostada e Teca ensina a fazer o tarubá, uma bebida de mandioca. Depois das dicas sobre a escovação dos dentes e o bochecho com flúor, feito na escola uma vez por semana, o

programa é finalizado por Taumaturgo, um dos moradores mais antigos, que reconta como, há muito tempo, enfrentou um boto enfeitiçado, graças à ajuda de um pajé. Dessa forma, os jovens vão conhecendo a cultura tradicional ribeirinha da região amazônica do país.

Ednelson dos Anjos, um dos quatro professores da Santa Terezinha, que tem até a sexta série, ressalta que a turma melhorou no principal problema: a timidez. "Os alunos estão falando mais e melhor. E passaram a gostar de leitura, pois muitas vezes preenchem a programação lendo histórias". Os estudantes também enfatizam a importância de pingar cloro na água e da campanha que vem sendo feita para higienizar as fossas sanitárias. Quando eles têm os jornais de Santarém, a cidade mais próxima, distante seis horas de barco, lêem as notícias. Na hora do almoço, entrevistam as mulheres sobre receitas típicas e pratos que usam sobras de alimentos disponíveis na região¹¹.

Outra experiência em que o rádio também se tornou um instrumento para a melhoria da aprendizagem dos alunos e para a integração com a comunidade ocorre na Escola Municipal Sebastião Francisco (o Negro) que fica na Cidade Líder, zona leste de São Paulo. O proprietário de um mercado local resolveu cobrar apenas 8 centavos pelo pão e conquistou a freguesia. O que ele nunca soube é que a notícia do pão barato havia sido veiculada na Rádio Negro¹², da escola do mesmo bairro. Ouvida pelas crianças no circuito interno instalado em cada sala de aula, a notícia chegou às mães e estas foram conhecer o novo mercado.

A escola Sebastião Francisco (o Negro) é uma das instituições públicas do projeto Educom.rádio, parceria entre a escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP) e a Secretaria Municipal de Educação¹³. O projeto possibilita uma discussão teórico-pedagógica. Os professores costumam debater sobre temas que podem ser tratados em programas radiofônicos, como saúde, meio ambiente e sexualidade. "O trabalho abre um espaço comunicativo que age na esfera da expressão. A criação desse canal é que favorece a aprendizagem" explica o professor Ismar de Oliveira Soares, coordenador do projeto.

"Como as crianças precisam escrever a pauta do programa, fazer o roteiro de uma radionovela ou redigir notícias, muitas delas, que nunca ou pouco haviam escrito, estão apresentando textos mais bem estruturados", garante o professor paulista. Os alunos estão

aprimorando a escrita e aprendendo a observar a mídia com “outros olhos”, tanto no sentido de ampliar o senso crítico como no de buscar exemplos de ação a serem seguidos. Um dos programas de sucesso é o "Teste Seu Conhecimento", feito com perguntas previamente coletadas entre os professores. Aqueles que acertam mais questões ganham lápis, borrachas ou cadernos. Outro sucesso de audiência foi o programa especial sobre animais em extinção, que originou uma exposição de desenhos. O acidente sofrido por um colega na hora da saída, que foi resgatado de helicóptero, também mereceu boa cobertura. Mas nem só de notícias e estudos vive a rádio. Há também horóscopo e músicas pedidas e dedicadas a algum(a) amigo(a) especial¹⁴.

Criar condições para o protagonismo do jovem no processo midiático dentro da escola poderá contribuir, ainda, para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos. Enfatiza-se, aqui, não só os direitos políticos e sociais, mas principalmente os de acesso à cultura, lazer, comunicação e educação, assim como o *direito de ser compreendido*. *Sem a inclusão do direito a ser compreendido, o direito de comunicar-se torna-se facilmente uma democracia de Babel egocêntrica e unidirecional*¹⁵. Ou seja, não há comunicação sem a compreensão do outro. Assim como não há educação. E conscientes de seus direitos, fortalecidos em sua auto-estima e percebendo sua capacidade de comunicação, os jovens também poderão reivindicar seu espaço na própria mídia hegemônica, além de questioná-la. No Rio de Janeiro, a Agência Pulsar¹⁶ transmite uma revista radiofônica pela internet, mensalmente, que é toda produzida por estudantes de vinte anos. Os programas são destinados às rádios comunitárias que queiram baixar o conteúdo sonoro gratuitamente. Outra programação radiofônica feita por jovens nesta faixa etária se destina às rádios livres existentes em algumas universidades no país, que também podem ser acessadas pela internet¹⁷. No Observatório Jovem do Rio de Janeiro (Universidade Federal Fluminense)¹⁸, encontramos outros exemplos de iniciativas deste gênero, com jovens universitários produzindo matérias jornalísticas para a internet sobre temáticas relacionadas aos jovens.

O Ministério da Educação beneficiou 127 escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro com equipamento de rádio no governo passado, mas as escolas não receberam instrução e capacitação para utilizarem estes equipamentos. Só agora, em 2007, foi criado o projeto *Nas ondas do ambiente*, pelas secretarias estaduais de meio ambiente e educação do Rio de Janeiro

em parceria com a ONG *Viva Rio*, para capacitação de alunos e professores de 48 escolas, que farão projetos de educação ambiental através do rádio. Na cidade do Rio de Janeiro, das 1.055 escolas municipais apenas 10 integram o projeto coordenado pela Secretaria Especial de Comunicação da Prefeitura. A Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro mantém outras poucas iniciativas isoladas. A MultiRio, Empresa Municipal de Multimeios, não desenvolve projeto específico na área de rádio. Em Niterói, a escola Aurelino Leal se destaca por ter um estúdio de rádio com mesa de 8 canais.

No Ceará, assim como em outros estados, há experiências significativas de rádios comunitárias e escolares em que se destaca o protagonismo dos jovens. Todos com um objetivo comum: ouvir e se fazer ouvir.

O rádio legitima o que transmite, acrescenta valor. O rádio legitima porque o receptor acredita, confia no que ouve e se vê refletido no discurso radiofônico. O microfone torna o emissor “visível” porque audível diante de vários. O microfone amplifica o dito. E, se num primeiro momento, inibe os que não sabem ainda usá-lo, num segundo momento dá confiança aos que percebem a beleza de sua capacidade de expressão. O rádio valoriza quem fala. Ao falar no rádio, passa-se de indivíduos privados para públicos, de pessoas para atores sociais, como sublinha Lopes Vigil (2003, p. 22). Este reconhecimento, esta importância de se fazer ouvir aumenta a auto-estima e favorece a constituição de processos de autoconsciência, de reflexão sobre si e os outros.

O rádio funciona como espelho e janela. Através dele, o jovem está falando e ouvindo seus problemas, imaginando soluções, produzindo cultura, dialogando com outros jovens neste espaço de brincadeiras e aventuras sonoras¹⁹. O rádio ensina a falar e a ouvir o outro. A mídia sonora na escola pode proporcionar uma nova escuta. E o rádio na escola também pode ser uma janela para se conhecer outros mundos. Os seres humanos são muitos e diferentes, há uma variedade de culturas, costumes e crenças. Ao conhecermos o diferente, aumentamos o respeito pelo outro, pelos demais. O rádio-janela amplia o horizonte e constrói solidariedade²⁰.

Entre as peculiaridades da mídia sonora, destacam-se seus poderes de sedução (que, ao atrair o ouvinte, se aproxima dele), de envolvimento (que gera emoções, idéias e estimula a

imaginação), de identificação (que gera o sentimento de pertencimento ao grupo) e de legitimação (que aumenta a auto-estima). Poderes que podem contribuir para o rádio ser um canal de expressão dos jovens. O rádio seduz pelo ritmo, pela melodia, desperta para o prazer da audição. E a audição é o sentido da intimidade, que cria a cumplicidade, a confiança, a proximidade. O ouvido, ao alcançar o inconsciente, produz vivências e sonhos, desperta a imaginação. Bachelard (1985) nos fala do *direito de sonhar, constitutivo da vitalidade do ser humano*. Esperamos que os jovens possam sonhar, imaginar outros mundos, assim como imaginar o próprio mundo transformado, que sejam autores e co-autores dessa narrativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto de Cidadania/ Fundação Perseu Abramo, 2005.

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. “A Rádio na escola: uma prática educativa eficaz”. In: *Revista de Ciências Humanas*, Universidade de Taubaté, 2001. v. 7. n. 2, jul./dez. p. 33-38.

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. *Radioescola: uma proposta para o ensino de primeiro grau*. São Paulo: Annablume, 1999.

BACHELARD, Gaston, *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1985.

BRENNER, Ana Karina, DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo. “Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros”. In: ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto de Cidadania/ Fundação Perseu Abramo, 2005. p.175-214.

CARRANO, LANES e RIBEIRO. “Relatório final” In: *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Rio de Janeiro e São Paulo: IBASE e PÓLIS, 2005.

DÁVILA LEÓN, Oscar. “Adolescência e juventude: das noções às abordagens”. In: FREITAS, Maria Virginia de. *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 10-18.

DUARTE, Newton. “O significado e o sentido”. In: *Vygotsky: uma educação dialética. Revista coleção memória da pedagogia*. n. 2, São Paulo, Segmento-Duetto, 2005.

FISCHER, Desmond. *O direito de comunicar*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Educação, subjetividade e cultura nos espaços midiáticos”. 2002. Disponível em <http://www.midiativa.org.br/index.php/educadores/content/view/full/1852/>, acessado em 06/11/2007.

_____. “Mídia e juventude: experiência do público e do privado na cultura”. In: *Caderno Cedes*: Campinas, vol. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HUSBAND, C. “The right to be understood: conceiving the multiethnic public sphere”. In: *Innovation*, 9, 1996. p. 205-211. In: DOWNING, John. *Mídia radical: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais*. São Paulo: Editora Senac, 2002.

IBASE e PÓLIS. *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Rio de Janeiro e São Paulo: IBASE e PÓLIS, 2005.

KAPLUN, Mario. *Produccion de programas de radio: el guion – la realizacion*. Quito: Ciespal, 1978.

LEONTIEV, Alexei. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÓPEZ VIGIL, José Ignacio. *Manual urgente para radialistas apaixonados*. São Paulo: Paulinas, 2003.

MACHADO, Arlindo, MAGRI, Calo & MASAGÃO, Marcelo. *Rádios livres: a reforma agrária no ar*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MEDITSCH, Eduardo & FARACO, Mariana Bittencourt. “O pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia”. In: *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. São Paulo: INTERCOM, 2003. v. XXVI, n. 1, p. 25-46.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.

PRADO, Ricardo. “Rádio e escola: uma sintonia fina”. Set. 2003. Disponível em http://www.novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/165_set03/html/radio

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVERSTONE, Roger. Inventar o quinto poder. Entrevista à revista *Carta Capital*, São Paulo: Editora Confiança, 2003. Em 12/2/2003, ano IX, n. 227.

_____ *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.

WILLIS, Paul. *Common Culture*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.

Notas:

Jornalista e professora de comunicação da Universidade Federal Fluminense. Mestre em Comunicação (UFF).

² Expressão usada por jovens paulistas no início do movimento pelas rádios livres no país, que deu origem ao nome ao livro de Machado (1986).

³ Orofino, 2005, p. 132.

⁴ O rádio está presente em 88% dos domicílios brasileiros e em 92,4% dos domicílios da Região Sudeste do país (IBGE-PNAD: 2005). É o meio de comunicação mais barato para o consumidor e para o produtor de mensagens, além de ter maior alcance em termos geográficos, econômicos e culturais no Brasil. Chega aos grotões onde não há luz elétrica e abrange todas as classes sociais. Sua essência sonora possibilita a inclusão dos analfabetos e, ao mesmo

tempo, é o veículo de informação preferencial de setores letrados da população, por sua rapidez na transmissão e seu imediatismo. Com o avanço da tecnologia, pode ser ouvido em qualquer lugar, a qualquer hora e através de diferentes suportes, como computador, celular, etc. Sua linguagem simples e coloquial o faz “companheiro” do ouvinte do século XXI.

⁵ Como o rádio pode ser ouvido em outros suportes, a porcentagem sobre sua existência nos lares do país será maior. Por exemplo, o computador existe em 18,6% dos domicílios e os jovens de 15 a 17 anos são os que mais acessam a Internet (33,9% em relação a outras faixas etárias IBGE/PNAD: 2005). Mas apenas em 13,7% dos domicílios há acesso à Internet. Mesmo assim não se sabe em quantos domicílios o rádio é ouvido pelo computador. Entre pessoas de 10 anos ou mais, 36,7% têm telefone celular no Brasil e 41% na Região Sudeste, mas não se sabe quantas ouvem rádio pelo telefone (IBGE - PNAD: 2005).

⁶ Em função dos altos custos das atividades culturais, da maior concentração de ofertas de lazer nas zonas privilegiadas das cidades, da violência (CARRANO, LANES e RIBEIRO, 2005), muitos jovens ocupam o tempo livre em fins de semana com atividades dentro de casa, entre elas, ouvir músicas (ABRAMO e BRANCO, 2005).

⁷ Pesquisa realizada pelo Projeto *Juventude*, do Instituto de Cidadania e da Fundação Perseu Abramo, que, em 2003, ouviu 3.501 jovens, entre 15 e 24 anos, a partir de 160 questões sobre 10 temas, em 198 municípios de todo o país (ABRAMO e BRANCO, 2005).

⁸ De segunda a sexta-feira e nos finais de semana (ABRAMO e BRANCO, 2005, p. 417).

⁹ O equipamento utilizado é um kit de áudio com amplificador, mesa de som, gravador, CD player e microfones, ligados a duas cornetas instaladas em mastros ou no alto das árvores.

¹⁰ A Rede Macoronga de Comunicação foi criada há 16 anos pela organização não governamental Projeto Saúde & Alegria (PSA), que atua em 32 comunidades ribeirinhas extrativistas nos rios Amazonas, Tapajós e Arapiuns, em Santarém e Belterra, onde vivem cerca de 23 mil pessoas.

¹¹ As informações sobre a Rádio Piquiá foram retiradas de *Rádio e escola, uma sintonia fina*, disponível em http://www.novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/165_set03/html/ra dio

¹² A emissora tem uma mesa de som com oito canais, gravador e CD. Seu alcance é restrito a 200 metros, suficiente para abranger o território da escola.

¹³ Este projeto foi pioneiro ao implantar rádios de alto-falantes em todas as 455 escolas de ensino fundamental da cidade de São Paulo. Em parceria com o Governo Federal, implanta rádios agora na região Centro-Oeste do Brasil. Mais informações sobre o Educom.rádio em <http://www.usp.br/educoradio/quem-somos/quemsomos.asp>

¹⁴ Informações retiradas de *Rádio e escola, uma sintonia fina*, disponível em http://www.novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/165_set03/html/radio

¹⁵ Husband, 1996, p. 209, apud Downing, 2002. Husband argumenta que o Relatório *MacBride* publicado pela UNESCO, em 1980, *sobre as políticas públicas de comunicação global e acerca do direito de comunicar-se, requer como complemento o direito de ser compreendido* (Downing, 2002, p. 69).

¹⁶ Disponível em <http://www.brasil.agenciapulsar.org/revista.php>

¹⁷ Disponível em <http://www.radiolivres.org/>

¹⁸ Acesse a página do Observatório Jovem em <http://www.uff.br/obsjovem/>

¹⁹ Kaplun, 1978, p. 21 postula ir contra a categorização que fragmenta o educativo-cultural do lúdico, do entretenimento.

²⁰ Freire, 1984, apud Meditsch, 2003, p. 30 fala de “uma espécie de solidariedade invisível entre milhões que estão ouvindo e vendo aquilo” ao se referir à televisão.

CULTURAS JUVENIS EM ESPAÇOS POPULARES

Culturas e expressividades juvenis: uma janela para a escola

Paulo Carrano¹

Carlos Henrique dos Santos Martins²

No âmbito das ciências sociais, vários estudos têm contribuído para ampliarmos nossa compreensão sobre o ciclo de vida que chamamos de juventude (Bourdieu, 2000; Pais, 1993, 2003 e 2006; Sposito, 2003; Abramo, 1994; Costa, 2000; Carrano, 2003 e 2004; Dayrell, 2005; Magnani, 2007). Abordagens teóricas e investigações de base empírica permitem que tomemos contato tanto com a diversidade de formas e conteúdos culturais produzidos, como também com os processos que configuram condições desiguais de acesso a bens culturais e simbólicos que limitam a capacidade de expressividade cultural dos jovens e das jovens no Brasil e no mundo.

Uma das limitações para o entendimento sobre o real significado da vida na juventude está na insistência de muitos em considerar os jovens apenas como sujeitos da transição para a vida adulta. Nesta perspectiva, o tempo da juventude passa a ser tão somente um momento de espera e preparação para a vida *pra valer* que é o “ser adulto”. Os jovens também são comumente associados a problemas que podem surgir, e efetivamente surgem para muitos, no período da juventude: dificuldades com a escola e a família, envolvimento com situações de violência e crime, uso de drogas, falta de motivação para a participação social e política, desemprego, etc. Desta forma, a juventude passa a ser vista numa falsa homogeneidade, cujas características principais seriam a instabilidade, a irresponsabilidade, o desinteresse e a tendência ao comportamento violento. Enfim, não é difícil encontrar a associação entre jovens

e problemas, aliás, é comum ouvirmos falar dos “problemas da juventude” como se não existissem também os problemas da vida adulta. É no sentido de “dirigir” os jovens para o “bom caminho” da vida adulta e controlar os efeitos negativos de determinadas “tendências juvenis” que a educação, não apenas a escolar, se tornaria necessária a esses sujeitos instáveis e ainda em formação.

As representações que enxergam os jovens enquanto sujeitos da falta (apenas seres em transição para a vida adulta), ou como “sujeitos problemas”, criam barreiras efetivas para reconhecer os jovens como indivíduos autônomos, ainda que em formação, como sendo capazes de criar, de utilizar de maneira saudável o corpo, o tempo livre e produzir cultura.

Uma perspectiva interessante que surge nos estudos, e também em diferentes práticas educativas que envolvem os jovens, está no reconhecimento de que a juventude não é uma fase homogênea, mas que existem diferentes percursos de chegada à idade e trajetórias múltiplas de vivência dos espaços e tempos da juventude. Prestar atenção nestes muitos modos de viver a juventude é uma das chaves para a compreensão dos jovens como sujeitos coletivos que se expressam em distintos grupos culturais juvenis.

Os estereótipos sobre os jovens, presentes nos discursos do senso comum e com muita frequência nas mídias, tendem a falar da juventude como se esta fosse um todo homogêneo e com culturas muito bem definidas dentro de uma determinada época. É por isso que ouvimos sempre falar dos jovens da “geração anos 60” (rebeldes), dos jovens dos anos 80 (“geração coca-cola”) ou a que teria sido a “juventude alienada e conservadora” dos anos 90. Ainda que seja possível encontrar traços culturais comuns entre os jovens de uma mesma geração, essas generalizações tendem a homogeneizar os sujeitos e a obscurecer a diversidade de práticas, valores e sujeitos culturais existentes numa mesma geração.

Para fugir das homogeneizações, é preciso reconhecer os distintos modos de inserção dos jovens na vida social e cultural, que estão caracterizados pela diversidade de sociabilidades. A juventude, enquanto geração, surge “socialmente dividida em função de seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações” (Pais, 1993, p. 33). Compreender a juventude é também reinterpretá-la a partir de outros referenciais distintos daqueles

dominantes, que tendem a perceber apenas homogeneidade e aspectos problemáticos no “mundo jovem”. Desse modo, o convite que fazemos é para a compreensão da juventude como um conceito em aberto, que necessita ser permanentemente inventariado pela busca da identificação e da interpretação dos símbolos que emanam das experiências culturais juvenis. Esta busca por novos modos de enxergar os jovens e a juventude pode nos permitir reconhecer não apenas a diversidade cultural, mas também formas desiguais de acesso e apropriação de bens materiais e simbólicos. Se quisermos compreender o que é ser jovem e como se vive a juventude hoje devemos estar atentos aos próprios jovens, uma vez que *só quem é jovem sabe o que é viver a juventude* (Novaes, 2007). Podemos interpretar este “saber” no sentido de sabor, ou seja, de provar, experimentar corporalmente. Assim, é preciso criar estratégias para entender os jovens a partir deles mesmos: sobre como enxergam a sociedade que o mundo adulto lhes apresenta, sobre quais valores organizam o seu agir individual e coletivo, sobre os significados ocultos que organizam as identidades que se expressam em seus corpos. Para os educadores, em geral, e professores de escolas, em especial, a busca por outras possibilidades educacionais passa pelo compromisso em reconhecer e compreender as distintas manifestações culturais observadas, principalmente, nos espaços populares, onde a presença do poder público é débil ou inexistente. São nestes espaços de precariedades sociais e culturais que a criatividade juvenil demonstra sua vitalidade, driblando as barreiras materiais da falta de infra-estrutura material, da ausência de apoio para práticas culturais e das múltiplas violências físicas e simbólicas que se manifestam, principalmente, nas periferias das cidades e que têm, na maioria das vezes, os jovens como alvos.

Fazer parte de um grupo juvenil (cultural ou não) é, sem dúvida, resultado de uma escolha. Entretanto, essa escolha não é arbitrária, uma vez que os jovens a fazem a partir das distintas realidades sociais e culturais nas quais estão imersos. Cada cultura juvenil, em última instância, é o resultado de formas particulares de expressar as contradições determinadas pelas questões de classe, de relações de poder, com as instituições, de gênero, de cor, de local de moradia, enfim, de diferentes inserções e relacionamentos sociais, econômicos, políticos e culturais assim como, evidentemente, pelos interesses específicos que organizam o agir coletivo de cada grupo.

Sendo assim, podemos pensar na noção de “juventudes” também como resultado da multiplicidade de grupos e expressões juvenis. Mesmo estando no interior de um grupo social mais amplo, a juventude apresenta-se como uma geração, pois está inserida em uma realidade própria, com códigos e linguagens específicas que, na maioria das vezes, não guardam relação de identificação com a geração que a antecede. Além disso, esses códigos são, para muitos adultos, de difícil interpretação e, na maioria das vezes, traduzem ou escondem especificidades que podem indicar variadas formas de assumir alguma postura frente à cultura dominante, no caso, a dos adultos. Assim como os jovens cujas “ações coletivas podem ser um espaço potencial de constituição de pautas de significados alternativos às interpretações dominantes” (Carrano e Dayrell, 2003, p. 15), todas as culturas contra-hegemônicas buscam estratégias de legitimação que, na maioria das vezes, configuram-se à margem do que está posto enquanto o instituído.

É provável que a maior visibilidade, provocada pelas formas de expressões juvenis marcadas por resistência e provocação, assegure-lhes essa adjetivação que, na verdade, é própria de todos aqueles que se situam em oposição e lutam por mudanças. A diferença pode estar entre a racionalidade das ações adultas e a emotividade que é peculiar aos jovens em suas atitudes. Estes não deixam de ter, por sua vez, uma racionalidade própria, porém esta, por vezes, escapa à racionalidade que organiza a compreensão dos adultos. Podemos pensar, ainda, no caráter imediatista e concreto que acompanha as ações dos grupos juvenis, visto que alguns “coletivos juvenis mostram ser democráticos, comprometidos vitalmente e com uma assombrosa capacidade de combinar criativamente grandes ideais com ações pragmáticas e simbolicamente mais eficazes que outros coletivos” (Abad, 2002, p. 72).

Sendo a juventude um conceito historicamente construído, que muda no tempo e no espaço, os diferentes modos de ser jovem podem também ser compreendidos a partir das culturas em cada momento social. Desse modo, as culturas juvenis expressam a própria história e sua contemporaneidade. O que parece unir os jovens, independentemente de geração ou classe, é a necessidade de afirmação, de reconhecimento, independência e autonomia para a construção de suas identidades. A superação das relações de dependência familiar pode levá-los a práticas socioculturais com os seus pares diferentes daquelas vivenciadas pelos adultos, visto que “uma geração tem sempre uma experiência inédita” (Novaes, 2003).

Cada geração enfrenta questões específicas que podem interferir nas relações intergeracionais. Do mesmo modo, cada momento histórico pode determinar, por alterações e descontinuidades políticas, econômicas e sociais, mudanças nas relações entre as classes e no interior de uma mesma classe social. Isso não quer dizer que exista hoje grande mobilidade social entre os seus elementos. Essa quase imobilidade é, aliás, um dos fatores que mais preocupam os jovens frente a uma realidade que não lhes oferece grandes alternativas de futuro. A busca de outras possibilidades de serem sujeitos de seus destinos pode, por isso mesmo, se manifestar em diferentes expressividades juvenis que lhes possibilitem ser protagonistas no contexto das relações sociais e culturais que vivenciam. Desta forma, as culturas juvenis podem ser o resultado de formas específicas que cada grupo encontra para resistir, para responder aos padrões sociais excludentes (desses mesmos grupos) e como forma de expressar suas identidades, de chamar a atenção para seus problemas, suas necessidades.

As culturas juvenis podem, também, ser resultado de relações intergeracionais que, em contexto de reprodução social, dão continuidade às culturas de gerações precedentes. Essa reprodução deve ser entendida, nesse caso, “não como uma repetição das estruturas sociais, mas de um processo em que as estruturas sociais se reproduzem, porém, transformando-se” (Canclini, 1995, p. 66). Isso se evidencia quando encontramos sujeitos que já não podem ser considerados jovens em função de suas idades, mas que seguem como co-participantes das práticas culturais experimentadas inicialmente no tempo de juventude e que agora são compartilhadas com os “novos jovens” de um grupo musical ou esportivo, por exemplo.

Jovens, culturas juvenis e escolas

Cresce no Brasil a percepção de instituições, investigadores sociais e educadores acerca da necessidade de pensar criticamente a relação pessoal e coletiva entre jovens e escolas. No campo da produção acadêmica da pós-graduação em Educação, há registros de um progressivo aumento da abordagem de temas considerados emergentes nos estudos sobre a juventude. Parte importante dessa nova elaboração vem buscando alargar a compreensão que o campo educacional tem a respeito da juventude.

Percebidos como sujeitos de direitos e de cultura, os jovens estudantes vão deixando de ser vistos apenas como alunos para serem enxergados a partir de identidades específicas que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética, e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar. As referências extra-escolares podem ser interpretadas pela instituição como ruído e interferência negativa para o trabalho pedagógico, caso a escola se feche, ou podem significar oportunidades para a criação de espaços de mediação cultural entre os diferentes mundos vividos pelos jovens alunos.

Estar atento para os grupos de identidade com os quais os jovens se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento dos sentidos do agir dos jovens alunos. Para além do aluno quase silenciado, há um jovem querendo se expressar. É preciso, contudo, cuidar para desmontar as pré-noções e representações dominantes sobre aquilo que julgamos ser o jovem e a juventude. Um dos enganos mais comuns é tomarmos a nossa própria experiência de juventude para estabelecer quadros comparativos com os “jovens de hoje”. O sociólogo português José Machado Pais (2006) alerta para a necessidade de superarmos os modelos prescritivos com os quais jovens já não mais se identificam; em contrapartida, assinala a importância de realizarmos um esforço para o desvendamento das *sensibilidades performativas* das culturas juvenis. O hip-hop é um claro exemplo de cultura performativa com suas mesclagens criativas de música, com suas performances corporais, o grafite e o basquete de rua (*street basket*) (Pais, idem, p. 13). Com alguma atenção, para além do hip-hop, cada um de nós é capaz de identificar, no cotidiano e no entorno de nossas escolas, a diversidade de performances juvenis existentes e com a qual poderemos dialogar.

As culturas juvenis – entendidas como conjunto heterogêneo de expressões e práticas socioculturais – são narrativas que falam do profundo mal-estar que é ser jovem numa sociedade produtora de riscos e incertezas (Bauman, 1999; Beck, 1997; Giddens, 2002) e também das potencialidades da experiência do viver e agir coletivamente na busca de alternativas emancipatórias para a existência. São gestos, símbolos, formas lúdicas de sociabilidade, redes de relacionamento, canções e múltiplas formas de utilizar e representar o corpo, aparentemente sem sentido para os “de fora”, mas que são a liga da experiência comunitária de vivência da juventude neste nosso tempo histórico.

É comum que as culturas juvenis sejam tratadas apenas pela perspectiva da expressividade estética, ou mesmo pela sociabilidade restrita a grupos específicos. É neste sentido que a noção de *tribos juvenis* (Maffesoli, 1998) revela suas limitações analíticas, induzindo-nos a pensar em jovens como ilhas de sociabilidade em seus grupos culturais de referência. A apreensão “culturalista” das culturas juvenis deixa de perceber as conexões entre sociabilidade juvenil e as estruturas sociais que constituem a própria base da ação social. Assim, é preciso ter em conta a multiplicidade de fatores determinantes do “ser jovem” individual e coletivamente, tanto os positivos – gerados pelos avanços científico-tecnológicos, pelas liberdades civis conquistadas pelas lutas democráticas, o maior campo de autonomia dos jovens frente aos adultos – quanto os fatores negativos da experiência de ser jovem. Dentre os elementos que tensionam negativamente a experiência de ser jovem, podem ser apontados: as consequências da falência do Estado como promotor de direitos, a força avassaladora dos mercados na produção de necessidades e sentidos culturais, o descrédito das instituições e atores tradicionais (escolas, partidos, sindicatos, igrejas, etc.), a globalização, a força dos meios de comunicação e as conexões perversas promovidas pelas redes do crime e das drogas.

Não é possível esquecer que os jovens são peças-chave e, simultaneamente, objetos e sujeitos do impulso de mercantilização da vida que fragmenta o tecido social em individualidades apartadas de formas societárias mais amplas e solidárias na sociedade capitalista. Nesse mesmo quadro societário de hegemonia das relações de mercado, é possível, contudo, perceber a existência de práticas sociais constitutivas de novas solidariedades e identidades coletivas juvenis que atualizam o sentido de vivência do espaço público.

Jovens de todos os estratos sociais se envolveram em distintas formas de participação social, desde as mais tradicionais relacionadas a partidos e organizações estudantis até as novas formas de mobilização social relacionadas com ações voluntárias de solidariedade, movimentações políticas instantâneas e pouco institucionais, grupos artísticos e esportivos, redes de religiosidade pouco hierárquicas, dentre outras ações coletivas de novo tipo. Jovens das periferias das cidades se articularam em torno de identidades móveis, ambíguas e flexíveis que emergiram e se desenvolveram em espaços fronteiros da sociedade, numa resposta possível à crise estrutural do capitalismo, que elevou enormemente o grau de incerteza no processo de trânsito da juventude para a vida adulta.

Os jovens recebem espaços da cidade prontos e sobre eles elaboram territórios que passam a ser a extensão de seus próprios corpos: uma praça se transforma em campo de futebol, ou roda de capoeira, sob um vão de viaduto se improvisa uma pista de *skate* ou um encontro musical; o corredor da escola – lugar originalmente de passagem – se faz para ponto de encontro e sociabilidade, um muro sujo e abandonado se transforma em grafite e colore a cidade. Os diferentes territórios juvenis são também lugares simbólicos para o reconhecimento das identidades em comum, e é em torno de determinado território que se constitui o grupo de iguais, ainda que diferentes em suas subjetividades. E como a identidade do grupo precisa se mostrar publicamente para se manter, cada grupo cria, então, suas próprias políticas de visibilidade pública, que podem se expressar pela roupa, pela mímica corporal, por um estilo musical, etc.

Assim, a cidade é ressignificada de espaço anônimo a território pelos jovens atores urbanos que constroem laços objetiváveis, comemoram-se, celebram-se, inscrevem marcas exteriores em seus corpos que servem para fixar e recordar quem eles e elas são. Essas marcas se relacionam com processos de representação, verdadeiras objetivações simbólicas que permitem distinguir os membros dos grupos no tempo e no espaço (Reguillo, 1995). As marcas podem ser objetivadas no próprio corpo (uma tatuagem) ou mesmo habitar o corpo como adereço de identidade, tal como acontece com os bonés, que se transformaram em fonte de tensão permanente em algumas escolas que não toleram seu uso, talvez por não enxergarem que esses são signos que representam a extensão da própria subjetividade dos jovens alunos, que reagem ao terem de deixar “parte de si” fora do espaço-tempo da escola.

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

É possível afirmar que os jovens das classes populares articulam territórios próprios na ruína dos espaços da cidade que sobraram para eles. A relativa ignorância dos adultos acerca da materialidade social e do simbolismo das práticas, ou mesmo a intolerância e o preconceito *juvenis*, são fontes de mal-entendidos, incompreensões e intransigências acerca das atitudes e

silêncios dos jovens. A escola, também considerada como integrante dessa cidade em ruínas, experimenta conflitos, não necessariamente violências, que causam ruídos na comunicação. Ao se abrir ou ser aberta por práticas coletivas juvenis que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos, em geral fechados e pouco tolerantes ao diverso, a escola pode se perceber desorganizada e despreparada ou, então, pode se enxergar em situação de possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional. De espaço orientado para a uniformização e o anonimato (jovens como alunos), a escola pode ser um novo território onde as identidades juvenis encontrarão espaço para o diálogo (jovens como algo mais que alunos da instituição).

Até que ponto os jovens podem se identificar com o espaço escolar, considerá-lo interessante, e habitar uma instituição que não permite que suas culturas se realizem ou mesmo sejam visíveis? Pais (2006) considera que são poucas as chances de negociações entre os espaços *lisos* dos grupos culturais juvenis – que permitiriam aos jovens transitar sem as marcas prévias das instituições do mundo adulto – e os espaços *estriados* deste mesmo mundo – cujas principais características seriam a ordem e o controle característicos das instituições. Para o pesquisador português, a escola, apesar de ser um espaço onde o jovem pode gostar de estar presente, ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação. É exatamente isso que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença. Estaríamos, então, frente a um paradoxo: a escola tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder e as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança. O que fazer? Fazemos coro com José Machado Pais quando este pergunta: transformamos a escola, ameaçando com isso as relações sociais, ou silenciemos a juventude, negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias?

Referências Bibliográficas

- ABAD, M., *Posibilidades y limitaciones de la participación juvenil para el impacto em la agenda publica: el caso del Consejo Municipal de Juventud em Medellín. Última década* n° 17, CIDPA, Viña Del Mar, septiembre, 2002, p.65-94.
www.cidpa.org.

- ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. (orgs.). *Modernização reflexiva*. São Paulo: Unesp, 1997.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M. & AMADO, J. (orgs.): *Usos e abusos da história oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- _____. *Ideologia, cultura y poder*. Buenos Aires: oficina de publicaciones del C.B.C., 1995.
- CARRANO, P. C. R. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: editora Vozes, 2003.
- _____. *Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.
- CARRANO, P. C. R. e DAYRELL, J. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*, 2002. Mimeo.
- COSTA, Márcia Regina. *Os Carecas do subúrbio: caminhos de um nomadismo moderno*. São Paulo: Editora Musa, 2000.
- DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor 2002. 233 p.

IBASE/POLIS. *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ibase/Polis, Relatório Final de pesquisa, 2005. 103 p.

MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MAGNANI, José Guilherme Cantor e SOUZA, Bruna Mantese de Souza. *Jovens na metrópole - Etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Editora terceiro nome, 2007.

NOVAES, R. *Jovem brasileiro, quem é ele? Palestra no evento Juventude, participação e cidadania: que papo é esse?* IBASE, 2007. (Acessado na internet http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=3189, em 02/11/2007).

_____. *Juventude, Espaço Público e Expressões Culturais*. Palestra apresentada no seminário: *Culturas Jovens e Novas Sensibilidades*. Universidade Candido Mendes, agosto de 2003. (Anotações pessoais de Carlos Henrique dos Santos Martins.)

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades juvenis. In: *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Maria Isabel Mendes de Almeida, Fernanda Eugenio (orgs.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 7-24.

_____. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: AMBAR, 2003.

_____. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

REGUILLO, R. *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000.

_____. *En la calle otra vez: las bandas – identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara: Iteso, 1995.

SPOSITO, M. P. *Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola*. Revista USP. Seção Textos, n. 57, pp. 210-26, mar./maio, 2003.

_____. *Juventude e escolarização*. Estado do Conhecimento, número 7. Brasília: INEP/COMPED, 2002, 221 páginas.

Notas:

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense; Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq; Bolsista “Jovem cientista do nosso estado/Faperj”; Coordenador do Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF.

² Pesquisador do Observatório Jovem do Rio de Janeiro; Professor da unidade de Nova Iguaçu do CEFET-RJ; Doutorando em Educação – Universidade Federal Fluminense.

PROGRAMA 4

ESCOLAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**Escola e práticas educativas: quando os jovens são
atores**

Juarez Dayrell¹

A educação da juventude e a sua relação com a escola têm sido alvo de debates, que tendem a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e pais culpando-se mutuamente. Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretense individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros fatores que estariam gerando um desinteresse pela educação escolar. Para grande parte dos jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses e necessidades, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se, cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas.

Ao mesmo tempo, contrariando o pessimismo generalizado, existem escolas públicas que, no seu conjunto, ou mesmo através de alguns professores, conseguem envolver os jovens alunos em práticas educativas que apontam para formas criativas de enfrentamento dos mesmos desafios. Podemos constatar que a constituição de grêmios, a organização de campeonatos, de festivais e outras ações ligadas à participação esportiva, artística e política, envolvendo ativamente os alunos, são iniciativas que já existem, mesmo que de forma tímida, em várias instituições de ensino. Assim como experiências educativas, nas mais diversas áreas do conhecimento, que conseguem envolver de fato o jovem, estimulando o seu desejo pelo saber, como aulas de Português através de blogs; aulas de História que partem da recuperação da memória e da história da própria comunidade, dentre outras. É este o contexto que pretendemos discutir neste texto. Nós nos propomos a desenvolver uma reflexão sobre a relação da juventude com a escola, em especial a de Ensino Médio, seus principais problemas e desafios, concluindo com uma análise de algumas experiências educativas que têm como centro o jovem aluno, estimulando o seu protagonismo e o exercício da autonomia.

1. Juventude e escola: algumas hipóteses para compreender esta relação

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o “problema” não se reduz nem apenas aos jovens nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Considero que essa relação e seus desafios remetem a questões muito mais amplas, situando-se nas relações

intergeracionais, objeto de um conflito sempre presente na história humana. Como diz Erikson (1980), “a crise da juventude não é mais nada do que um tênue reflexo da crise de cada geração adulta”. Ou seja, tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Conseqüentemente, afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações.

As instituições classicamente responsáveis pela socialização, como a família, a escola e o trabalho, vêm mudando de perfil, de estrutura e também de funções. Por conseguinte, os jovens da atual geração vêm se formando e se construindo como atores sociais de forma muito diferente das gerações anteriores, numa mudança de tempos e espaços de socialização, que interfere diretamente nas formas como eles vivenciam o seu estatuto como alunos. As diferenças geracionais são muito profundas, trazendo novos desafios para a relação intergeracional, na qual os adultos e, especificamente, os professores não podem mais contar tanto com a sua experiência anterior como referência para lidar com os jovens atuais. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia, a escola e seus profissionais também têm de se interrogar sobre o seu papel.

Neste contexto de profundas mutações sociais, a compreensão dos problemas e desafios enfrentados na relação da juventude com a escola precisa levar em conta o processo de massificação escolar que vem ocorrendo no Brasil, principalmente a partir dos anos 90, mas também as representações socialmente construídas sobre a juventude e as mutações existentes nas formas de constituição do jovem como aluno. É o que desenvolveremos a seguir.

A massificação escolar. Podemos afirmar que os problemas e desafios existentes atualmente no Ensino Médio ganharam visibilidade a partir da massificação escolar na década de 1980². Mas é a partir da década de 1990 que isso se acelera, ocorrendo uma expansão significativa do número de matrículas, com um crescimento de mais de 60% apenas nos últimos cinco anos dessa década³, resultado tanto da ampliação das vagas quanto das medidas tomadas contra a retenção escolar. Apesar desse crescimento, o Brasil ainda não atingiu a meta de uma

cobertura total, persistindo defasagens entre série e idade e, o mais grave, mais da metade dos jovens brasileiros ainda continuava fora da escola em 2002⁴.

As escolas públicas de Ensino Médio no Brasil até recentemente eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os “herdeiros” segundo Bourdieu (2003), com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro. Passam, então, a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola.

Para grande parte desses jovens, o trabalho é condição de sobrevivência, obrigando-os a uma superposição de projetos muitas vezes difícil de conciliar, quando não convivendo com as dificuldades geradas pela realidade crescente do desemprego. Aliam-se a esse fato as heranças culturais diversificadas, com valores e comportamentos próprios nem sempre condizentes com a cultura escolar hegemônica; a tradição escolar reduzida das famílias, com predominância da cultura oral; os altos índices de gravidez precoce, dentre outras dimensões da realidade das camadas populares. Em suma, esses jovens trazem com eles para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (Fanfani, 2000; Sposito, 2005).

Ao mesmo tempo, ocorreu uma migração significativa dos alunos das camadas altas e médias para a rede particular de ensino, que experimentou uma expansão significativa na última década, uma nova face da elitização que consolidou o sistema público de ensino no Brasil como uma “escola para pobres”, reduzindo e muito o seu poder de pressão e o zelo pela qualidade. Nesse processo, o próprio sentido do Ensino Médio veio se transformando. Antes, significava o caminho natural para quem pretendia continuar os estudos universitários. Agora, principalmente com a sua incorporação à faixa de obrigatoriedade do ensino, tornou-se também a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos jovens, o final do percurso da escolarização. Esse contexto vem gerando o debate entre o caráter propedêutico ou profissionalizante a ser tomado por esse nível de ensino.

Durante esse período, apesar de várias iniciativas do Poder Público, não houve ainda uma adequação da estrutura escolar a esta nova realidade. Salvo algumas exceções, principalmente no âmbito das redes de ensino municipais de algumas cidades brasileiras, a estrutura da escola pública, incluindo a própria infra-estrutura oferecida, e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes em grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude. Predomina, ainda, uma estrutura rígida, com tempos e espaços segmentados e uma grade curricular estanque, na qual o conhecimento se mostra distante da realidade e das necessidades e desafios atuais dos jovens, no contexto de uma sociedade baseada cada vez mais na informação e na tecnologia. Se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade.

Essa situação é reforçada pelo conflito de autoridade na escola, uma expressão possível de um novo equilíbrio de poder entre as gerações. Vem ocorrendo uma mudança significativa na relação entre professores e alunos, na qual estes não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia. Como lembra Dubet (2006), a mudança dos alunos interfere diretamente nas formas e metas das relações de poder presentes na instituição. Se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de socialização, atualmente é o professor que precisa construir sua própria legitimidade entre os jovens. Mas os professores não se sentem preparados para lidar com essa nova realidade, negando-a ou demandando uma formação que lhes dê elementos para se adequarem a ela. Nesse contexto, não é de se estranhar a dificuldade para estabelecer um diálogo entre professores e alunos. Nesse jogo de acusações mútuas, parece evidente que, além dos alunos, os professores também enfrentam o problema de motivar-se para o trabalho escolar, gerando um círculo vicioso no qual é o jovem aluno que tende a sair perdendo.

Aliadas a este contexto, outras variáveis que interferem na relação da escola com a juventude são representações sociais existentes sobre os jovens. Podemos afirmar que predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade. É muito comum nas escolas a visão da juventude tomada como um “vir a ser”, projetada para o futuro, ou o jovem identificado

com um hedonismo individualista ou mesmo com o consumismo. Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à idéia do risco e da violência, tornando-os uma “classe perigosa”. Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta.

As dificuldades em “tornar-se aluno” no cotidiano escolar. Na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela, interferindo diretamente nas formas de esses jovens se constituírem como alunos. O que se constata atualmente é que o “tornar-se aluno” já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a este trabalho (DUBET, 2006). Implica estabelecer, cada vez mais, relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar.

Mas não é um trabalho fácil, dificultado principalmente pelo fato de a escola ainda basear-se numa visão do discente própria da sociedade moderna, negando a sua condição juvenil. Ao proceder dessa forma, a escola espera que o jovem já tenha internalizado esse modelo e se comporte de acordo com os princípios dele, responsabilizando-o pelo trabalho de *tornar-se aluno*. A escola tende a não levar em conta que essa concepção é inadequada para as gerações atuais, muito menos que o *tornar-se aluno* não é um trabalho de competência exclusiva do jovem, sendo necessário um diálogo, uma ação de construção coletiva de novos valores e regras no seu cotidiano.

Essa dificuldade de tornar-se aluno concretiza-se nos mais diversos percursos escolares. Há um *continuum* diferenciado de posturas, no qual uma pequena parte dos jovens alunos adere integralmente ao estatuto de aluno. Esses jovens, geralmente os que reúnem uma melhor condição social e incentivo familiar à escolarização, conseguem articular a utilidade dos estudos com seus próprios interesses e gostos.

No outro extremo, encontramos aqueles que se recusam a assumir tal papel, construindo uma trajetória escolar conturbada e, para a maioria, a escola se constitui como um campo aberto, com dificuldades em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a esta experiência e elaborar projetos de futuro. Mas, no geral, podemos afirmar que se configura uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho e uma possível falta de sentido que encontram no presente.

Dessa forma, a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Neste caso, a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além de ficarem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, eles se defrontam com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. A escola, que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, gera a produção do fracasso escolar e pessoal. Como lembra Dubet (2006), o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar este projeto.

2. Em busca de novos caminhos: uma análise de experiências educativas inovadoras

Como ocorre em qualquer fenômeno social, a instituição escolar também apresenta contradições tanto na sua estrutura quanto nos seus resultados. Ao mesmo tempo em que expressa uma nova desigualdade social, a escola também possibilita espaços e tempos de

construção de sujeitos autônomos. Significa dizer que a escola não é uma instituição estática, muito menos homogênea, sendo palco de tensões entre propostas inovadoras e tendências imobilistas.

No seu cotidiano, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que inclui alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social (Ezpeleta e Rockwell, 1986; Dayrell, 1996; Abrantes, 2003).

Nesse contexto, nos últimos anos cresce no Brasil a implantação de novas propostas político-pedagógicas nos sistemas oficiais de ensino, principalmente no âmbito municipal, patrocinadas por gestões de perfil progressista. Tais propostas, com pressupostos, dimensões e alcances variados, têm em comum o discurso da democratização do ensino público e a elevação da sua qualidade baseadas nos princípios da justiça social e equidade a partir do reconhecimento da diversidade sociocultural dos alunos. O processo de implementação e avaliação dessas propostas vem colocando em questão, de alguma forma, a estrutura escolar com determinada organização de tempos e espaços, o currículo e sua adequação, o papel dos atores escolares, dentre outras dimensões, envolvendo educadores, pais e especialistas em um debate acalorado.

Nos limites deste texto, nós nos propomos a analisar algumas experiências educativas desenvolvidas em escolas de Ensino Médio, às quais tive acesso através de visitas pessoais, do relato de professores ou de artigos. O critério desta seleção foi o objetivo da ação educativa, centrada no jovem aluno, estimulando que este tivesse um papel ativo na sua consecução. É importante deixar claro quais são os limites desta análise, que não tem a pretensão de abranger o conjunto das experiências inovadoras existentes nas escolas públicas brasileiras.

De forma geral, podemos agrupar as experiências em quatro eixos de ação. O primeiro deles contempla as atividades relacionadas à cultura, bem como a abertura e o incentivo, por parte da escola, aos grupos culturais juvenis existentes na comunidade. Um segundo eixo de atividades é aquele relacionado mais diretamente com a produção do conhecimento, com ações articuladas a uma determinada disciplina da grade escolar. Finalmente um último eixo contempla o que denominaremos de gestão escolar, ou seja, experiências que possibilitam aos jovens alunos interferirem de alguma forma no cotidiano e na estrutura escolar. Em seguida, vamos desenvolver uma rápida reflexão sobre cada um dos eixos citados.

a) A cultura como forma de participação. Várias escolas ou professores investem em atividades culturais das mais diversas, descobrindo nelas um meio de aglutinar e motivar os jovens em torno da escola. Eles percebem, e as pesquisas reforçam isto, que nos últimos anos, e de forma cada vez mais intensa, os jovens lançam mão da dimensão simbólica e expressiva como a principal e mais visível forma de comunicação, expressa no comportamento e nas atitudes com os quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. Envolvem-se com diferentes expressões culturais, como a dança, o teatro ou a música, fazendo dessas manifestações espaços privilegiados de produção dos jovens como atores sociais. A cultura e as suas diferentes expressões podem funcionar como articuladoras de identidades e referência na elaboração de projetos de vida individuais e coletivos, além de serem meios através dos quais os jovens buscam uma intervenção na sociedade, constituindo-se como uma forma própria de participação social.

Neste eixo, vêm sendo implementadas as mais diferentes ações. Tem sido comum transferir a grupos de jovens alunos a responsabilidade pela animação cultural do recreio ou mesmo nos finais de aula, através de discotecagem; apresentação de grupos da escola e/ou da comunidade; ou mesmo através de rádios comunitárias da própria escola. Outro conjunto de atividades é o incentivo e a realização de festivais culturais os mais diversos, envolvendo alunos e/ou comunidade, muitos deles com premiações, constituindo também momentos privilegiados de ampliação de sociabilidades⁵. É comum também a prática de possibilitar aos jovens alunos a freqüência a cinemas, teatros, museus, etc., garantindo assim a ampliação do acesso aos bens culturais⁶. Finalmente, é possível encontrar ações que buscam articular as expressões culturais com o currículo escolar.

Um exemplo é o *Projeto Livre Escolha*, existente em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Constitui-se de cursos os mais diversos, com ênfase nas linguagens culturais, oferecidos pelos professores, de acordo com seus interesses e habilidades, considerando também os interesses dos jovens alunos. As oficinas acontecem uma vez por semana, com uma hora de duração. Em cada semestre letivo é realizada uma sondagem junto aos alunos para verificação da demanda. A partir daí, os professores montam suas oficinas, que são divulgadas por toda a escola. O processo de escolha permite que alunos de turmas e idades diferenciadas participem de uma mesma oficina, ampliando as interações cognitivas e sociais, além do desenvolvimento da solidariedade. As oficinas constituem-se como um momento de vivência do lúdico e das sensibilidades, possibilitando a investigação e a ampliação dos conhecimentos, aliadas a exercícios da autonomia e da cooperação.

Mas é importante ressaltar que as ações neste eixo cultural vêm sendo implementadas, muitas vezes, com pressupostos diferentes, o que interfere diretamente nas suas possibilidades educativas. Uma primeira tendência considera a centralidade das diferentes expressões culturais, seja música, teatro, dança, artes plásticas, dentre outras, como a expressão superior das potencialidades que nos fazem humanos, cada uma delas possibilitando trabalhar, ao mesmo tempo, com a totalidade das dimensões dos jovens – tal como a afetivo, a corporal, a cognitiva, etc. – com um potencial educativo em si mesmas. Dessa maneira, a escola gera um aperfeiçoamento cultural necessário, principalmente tratando-se de jovens pobres, uma vez que lhes proporciona uma ampliação do acesso às diferentes expressões culturais. Ao mesmo tempo, ao incentivar e atuar com os grupos culturais juvenis, tais propostas buscam envolvê-los pelo prazer, possibilitando-lhes tempos e espaços para que se aperfeiçoem, ampliem a rede de sociabilidade e se fortaleçam como sujeitos de uma identidade. Mas há o cuidado de garantir a sua autonomia como um espaço próprio dos jovens, com a escola intervindo apenas quando for demandada, sem pretender que eles atuem na perspectiva da lógica escolar.

Já uma **segunda tendência**, na busca de estabelecer um diálogo com os jovens, tende a uma instrumentalização das expressões culturais. Percebe-se uma tendência em reduzi-las a determinado tempo e espaço, no recreio ou em atividades extra-escolares, sem planejamento prévio, muito menos avaliações periódicas, fazendo delas um meio de ocupar o tempo dos alunos, constituindo-se em um apêndice, sem nenhum impacto no conjunto do currículo. Ao

mesmo tempo, há o risco de uma escolarização das expressões culturais juvenis, numa formalização e numa artificialização de tais práticas que pouco acrescentam à formação do jovem. Quando não se propõem a investir na profissionalização por meio de expressões culturais, na maioria das vezes sem a infra-estrutura necessária para um trabalho de qualidade, acreditando que a escola poderia formar músicos, por exemplo, o que deve ser papel de instituições especializadas

b) A produção coletiva do conhecimento como forma de participação. Neste eixo estão englobadas as mais diversas experiências relacionadas diretamente com as disciplinas presentes na grade curricular. Tais atividades tendem a ser resultado de iniciativas individuais de professores, apesar de existirem projetos de ensino que possuem uma perspectiva interdisciplinar. O que eles têm em comum é a centralidade do jovem aluno no processo de construção do conhecimento, incentivando que este assuma um papel ativo, colocando em prática o espírito investigativo, a opinião e o senso crítico. Neste sentido, predomina uma concepção de escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas mas também ao papel dos jovens alunos como responsáveis por sua própria aprendizagem. Num contexto social em que vem se ampliando, cada vez mais, o acúmulo de informações, há um investimento na capacidade de os jovens lidarem com as mesmas de forma crítica e criativa.

Um pressuposto básico presente nestas experiências é o professor se colocar como “mediador” da relação dos jovens alunos com o conhecimento, processo no qual o docente também atua como aprendiz. Desta forma, ganha centralidade a postura de “escuta”, tanto por parte do professor quanto da própria turma, contribuindo para a criação de atitudes de participação e reconhecimento e respeito ao “outro”. Outro aspecto que chama a atenção é o caráter mais prático dessa aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição. Torna-se uma resposta metodológica possível às características da juventude contemporânea, como, por exemplo, a relação que os jovens possuem com o tempo, quase sempre marcada pela ênfase no presente, pela velocidade, pela pressa, por resultados imediatos e palpáveis, dentre outras características.

Neste eixo, as experiências são inúmeras, não sendo possível alongarmos muito na descrição das mesmas. Mas é interessante, pelo menos, pontuar a experiência de uma professora de Português que incentivou os jovens alunos a criarem um blog, que se tornou o espaço privilegiado de exposição e debate da produção da turma, desde redações até resenhas críticas de livros recomendados. Para isso, criou uma equipe em que os mais hábeis com a tecnologia auxiliaram os iniciantes, enquanto os bons desenhistas cuidaram das ilustrações, por exemplo. A partir desta ação, os jovens alunos começaram a mudar sua relação com a língua escrita, ampliando sua capacidade de comunicação.

Outra experiência, agora envolvendo o conjunto dos professores de uma escola pública de Belo Horizonte, foi a implementação do *Projeto Histórias e Memórias*, que recuperou a história da favela onde a escola se situa, bem como a sua tradição cultural, através da memória dos próprios moradores, tendo como resultado final um museu da comunidade. O projeto desenvolveu-se a partir da metodologia da pesquisa ação, possibilitando a construção coletiva do conhecimento, além de iniciar os jovens nos rudimentos da pesquisa social. Desta forma, tal projeto contribuiu para reforçar o orgulho e a identidade dos jovens com a comunidade, valorizar os mais velhos e a própria memória, além de exercitar as mais diferentes habilidades cognitivas e de sociabilidade.

c) A participação na gestão escolar. Neste eixo estão englobadas ações que, de alguma forma, interferem na gestão escolar, ampliando os espaços de participação dos jovens alunos. Muitas vezes, as ações são institucionalizadas pela escola, mas sempre garantindo a livre expressão dos alunos, como é o caso de assembleias escolares.

Em uma escola da rede pública de Belo Horizonte, por exemplo, as assembleias acontecem sempre que necessárias. A escola tenta evitar o excesso de normas, as formalidades e exigências que tendem a criar um clima pesado nas relações cotidianas, ao contrário, as relações são baseadas na confiança e construídas nos processos dialogados na solução dos conflitos. As assembleias podem ser gerais, do turno ou de turma, acontecendo sempre que são necessárias, sem um calendário fixo. Delas participam alunos, professores, coordenação pedagógica e direção. Os assuntos emergentes são tratados, situações complexas são

discutidas e as soluções construídas coletivamente. Os jovens alunos são chamados a se responsabilizarem por seus processos educativos e suas ações.

Segundo depoimentos de professores desta escola, as assembléias constituem um espaço educativo muito significativo, sendo um momento de intercâmbio, de troca, onde os jovens aprendem a falar em público, a expor seus pontos de vista e a respeitar os pontos de vista do outro. Desta forma, os alunos são estimulados a assumirem um posicionamento diante dos impasses, procurando soluções que os façam pensar, elaborar questões. Sempre que necessário, ainda segundo os professores, os combinados são discutidos e refeitos de acordo com as situações ocorridas. Desta forma, as assembléias podem se constituir em um espaço de elaboração, execução, revisão e reformulação no cotidiano da escola, possibilitando o exercício da reflexão e crítica, de revisão dos comportamentos, e principalmente o exercício da autonomia, contribuindo assim para a formação mais ampla dos jovens.

Outras formas de participação na gestão escolar têm sido os grêmios escolares. Protagonizados pelos próprios jovens, contando eventualmente com o apoio de um ou outro professor, os grêmios são formas possíveis de administrar os conflitos quando, muitas vezes, a escola se vê forçada a “abrir passagem” diante da insistência juvenil de espaço, e principalmente, de voz. Carrano (2007, p. 20) nos conta que, numa escola da rede estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro, presenciou um interessante processo de negociação da direção escolar com o grêmio estudantil em relação ao uso do uniforme obrigatório para os alunos do Ensino Médio. Na “negociação” entre a autoridade escolar e a coletividade juvenil, representada pelo grêmio, chegou-se à interessante solução da confecção de uma nova camiseta para a escola elaborada pelos alunos, em quatro cores diferentes, de forma a permitir a variabilidade e a diversidade de estilos demandada pelos estudantes, sem que com isso se perdesse a identidade institucional requerida e a praticidade que o uso de uma camiseta uniforme traz.

O grêmio é uma forma clássica de participação na escola, mas podemos constatar que ainda é um espaço desconhecido de boa parte dos jovens. Dados da pesquisa *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*⁷ apontam que o grêmio, a associação estudantil ou o centro acadêmico são conhecidos por 49,6% dos jovens alunos, mas apenas

22,4% participaram ou participam deles. Esses dados parecem nos dizer que a instituição escolar não tem priorizado a questão da participação como dimensão importante do processo educativo vivenciado pelos jovens e, o que é mais sério, nem mesmo os tem informado a respeito da existência dessas instâncias.

Estes exemplos acima não são modelos a serem adotados. Enunciá-los é uma forma de reforçar a existência de um movimento que, de alguma forma, vem buscando construir uma escola pública de qualidade. Mesmo incipientes, minoritárias, as ações aqui refletidas, bem como os professores e jovens alunos nelas envolvidas, estão a nos dizer que é possível uma outra escola, onde predominem práticas de respeito, atenção e diálogo que podem nos lançar para o plano dos afetos, das trocas culturais, de saberes compartilhados (Carrano, 2007), de forma que os jovens alunos sejam reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, vivendo um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Tudo isso demanda dos seus professores uma postura de escuta, para que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades, geradas ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, essas características dos jovens demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Pedro. (2003). *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (2003). *Los herederos. Los estudiantes e la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAVALLI, A. (1980). La gioventù: condizione o processo? *Rassegna Italiana di Sociologia*, Bologna: Il Mulino, n. 4.

- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues (2007). Identidades culturais juvenis e escola: arenas de conflitos e possibilidades. Mimeo.
- CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- DÁVILA, Óscar et al. (2005). *Los desheredados: trayectoria de via y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDDPA Ediciones.
- DAYRELL, Juarez (1996). A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- _____ (2005). *A música entra em cena: O rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- DUBET, François (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação. Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, Ano III, nº 3.
- _____ e MARTUCELLI, Danilo (1997). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- _____ (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- ERIKSON, Erik (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.
- FANFANI, Emílio (2000). *Culturas juvenis y cultura escolar*. Documento apresentado no seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília/MEC.
- IBGE (2006). PNAD, consultado em ibge.gov.br/home/estatística/população/condições devida. Consultado em 2/11/2007.

IBASE; Instituto Pólis (2005). Juventude Brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas. Relatório Final. Rio de Janeiro: Ed. Ibase.

SPOSITO, Marília P. e GALVÃO, Izabel (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380.

SPOSITO, Marília P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo.

Notas:

Professor adjunto da Faculdade de Educação da UFMG e coordenador do Observatório da Juventude da UFMG.

² É interessante ressaltar que alguns analistas sobre o Ensino Médio em outros países partem dessa mesma constatação, tanto na América Latina (Dávila, 2005) ou mesmo na Europa, (Dubet e Martucelli, 1997), dentre outros.

³ Segundo dados do IBGE, entre 1995 e 2001, por exemplo, o número total de estudantes entre 15 e 24 anos passou de 11,7 para 16,2 milhões. Neste mesmo período, o Ensino Médio registrou um aumento de 3 milhões de matrículas, significando um crescimento relativo de 65,1%. Sposito e Galvão, 2004.

⁴A defasagem entre série e idade ainda é significativa: do total de matrículas no Ensino Médio da população até 24 anos – 7,6 milhões, apenas 3,9 estavam na faixa etária de 15 a 17 anos, que seria a idade ideal para esse nível de ensino. Outro limite é a alta taxa de jovens que continuava fora da escola: em 2002, 17 milhões de jovens (51,5%) não estavam estudando e, destes, 48,5% não haviam concluído o Ensino Fundamental obrigatório. Sposito e Galvão (2004). Em 2006, número de jovens de 15 a 24 anos que não estudavam era ainda maior: 18,45 milhões. O número representa 53,12% dos 34,71 milhões de pessoas dessa faixa etária (IBGE, PNAD, 2006).

⁵ A pesquisa Juventude Brasileira e Democracia (IBASE, 2005) constatou que apenas 33,6% dos jovens pesquisados na Região Metropolitana de Belo Horizonte afirmaram existir na sua escola atividades como apresentação de teatro, dança, música ou a realização de festivais culturais. Significa dizer que praticamente dois terços dessas escolas mineiras não estimularam ou organizaram ações culturais em 2004.

⁶ A mesma pesquisa do Ibase (2005) constatou que em apenas 50,4% das escolas dos alunos pesquisados há a prática de exibir filmes, índice menor quando se relaciona com visitas a museus e exposições (16,4%). Todas essas atividades apresentaram índices proporcionalmente maiores nas escolas dos alunos oriundos das camadas A/B do que entre aquelas freqüentadas por alunos das classes D/E.

⁷ A pesquisa *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas* é uma investigação de caráter nacional, coordenada pelo IBASE e PÓLIS. Foi desenvolvida em oito regiões metropolitanas brasileiras, com o objetivo de sondar as expectativas e o real envolvimento dos jovens nas esferas públicas e políticas (IBASE, 2005).

PROGRAMA 5

JOVENS TRABALHADORES ASSOCIADOS

Jovens trabalhadores associados na produção da vida: entre o desemprego, a precarização do trabalho e a economia popular solidária

Lia Tiriba¹

Maria Clara Bueno Fischer²

Para refletir sobre os desafios dos jovens trabalhadores que se associam para tentar garantir a reprodução da vida, revisitamos e articulamos alguns conceitos como juventude, cultura do trabalho, produção associada e autogestão. Indicamos que, para enfrentar a crise estrutural do

emprego, a precarização do trabalho e o aumento da pobreza, os jovens também têm se organizado em torno do movimento por uma economia popular solidária. Ao longo do texto, fazemos referência a algumas organizações econômicas, criadas e dirigidas por jovens, cuja racionalidade econômica se diferencia da lógica excludente da economia capitalista³.

1. Dimensão conceitual: juventude e juventude(s)

Juventude pode ser compreendida como aquela fase da vida de transição entre a heteronomia da infância e a autonomia do adulto. A duração e as características dessa fase variam muito em função dos sujeitos concretos a quem nos referimos e também da perspectiva teórica adotada. A Organização das Nações Unidas (ONU) considera como segmento juvenil a população situada entre 15 e 24 anos; já a Secretaria Nacional da Juventude, criada no Brasil em 2005, considera como jovens todos aqueles que se situam entre 15 e 29 anos. É importante, no entanto, considerarmos a possibilidade de variação destes limites em função das diferenças entre as sociedades, as classes sociais e variáveis como etnia e gênero. Definir *juventude* no singular está cada vez mais difícil e, por isso, toma assento a idéia de *juventude* no plural: *juventudes*.

Por que nos referimos à(s) juventude(s)? Porque ser um(a) jovem trabalhador(a) negro(a), nascido em Moçambique na década de 80, não é o mesmo que ser um(a) jovem homossexual, nascido(a) no Brasil na década de 90. Da mesma forma, eles(as) também são diferentes de um(a) jovem indígena que, há dois ou três anos, foi morar numa favela do Rio de Janeiro. Em relação à forma de inserção no mundo do trabalho, ser um jovem artesão francês que vende brincos na praia do Leblon não é o mesmo que ser um jovem que trabalha e vive na *Comunidade de Remanescentes de Quilombos São José da Serra*, localizada no município de Valença/RJ⁴. Como diz Boaventura de Souza Santos (1996, p. 3), “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Nestas pequenas/grandes diferenças não podemos esquecer a questão de classe social: estamos falando de jovens filhos da classe trabalhadora, ou estamos falando de jovens que vivem confortavelmente aguardando a herança de seus pais?

Não é difícil constatar que os jovens filhos e filhas da classe trabalhadora têm dificuldade de encontrar emprego, o que não significa dizer que eles/elas não trabalhem. Com a crise estrutural do emprego, o trabalho fixo foi substituído pelo trabalho assalariado temporário (geralmente sem vínculo empregatício) e pelo chamado “trabalho por conta própria”, também precário. Não são poucos os jovens que, para não morrer de fome, trabalham como homens e mulheres-estátua, como “comedores-de-fogo” ou “vendedores-de-qualquer-coisa” no sinal de trânsito. Também é comum encontrarmos jovens percursionistas de classe média que, para ganhar algumas cervejas, complementar a renda e, quem sabe, conseguirem ficar “livres” da tutela dos pais, ingressam na bateria de um bloco de carnaval ou escola de samba.

Da mesma maneira que nos referimos à(s) juventude(s), podemos nos referir à(s) cultura(s) que entrelaçam e se manifestam no processo de trabalho. Da agroindústria canavieira paulista, por exemplo, onde a produtividade do corte de cana varia de 12 a 15 toneladas por trabalhador, participam jovens migrantes, geralmente nordestinos, que estão em busca de algum dinheiro. Neste trabalho extremamente precário, além de a força física ser valorizada como fator de produtividade e, ao mesmo tempo, ser sinônimo de masculinidade, “é interessante notar a combinação entre o corpo magro e musculoso apropriado para o corte de cana e certas marcas identitárias próprias da juventude atual: tatuagens, *piercings*, pequenos brincos e colares” (Condé e Novaes, 2007, p. 65). É o que Canclini (1998) chamaria de culturas híbridas.

A transição para uma condição de autonomia, que caracterizaria a(s) juventude(s), pode ser analisada considerando-se como referências fundamentais a relação com a família, o trabalho e o lugar da escola. No caso da família, o processo de autonomização está associado ao distanciamento da família de origem e a busca de constituir uma outra. A escola é um lugar que cumpre um papel-chave no processo de socialização e de institucionalização do saber adquirido (os diplomas); ambos são elementos-chave no ritual do “vir a ser” do adulto em nossa sociedade. O trabalho está diretamente associado, como sabemos, à possibilidade, por hipótese, de conquista de autonomia material. No entanto, a própria idéia de autonomia na sua relação com o trabalho pode e deve ser problematizada, uma vez que a remuneração da força de trabalho não tem garantido que a grande maioria dos trabalhadores possa efetivamente se

sustentar a si e às suas famílias. Isto é, ingressar no mercado de trabalho não significa garantia de autonomia econômica.

Há que considerar que, embora a idéia de transição capture elementos importantes deste período de vida, ela traz consigo uma limitação que merece destaque. Os estudiosos do tema têm insistido que as ações dirigidas aos jovens têm tido dificuldade de tratá-los, efetivamente, como sujeitos capazes de desenvolver e exercer um protagonismo próprio. Isto é, há sérias limitações de se aceitar a idéia de que os jovens têm condições de realizar e processar a sua experiência de ser jovens. Esta dificuldade poderia ter suas raízes na própria imagem do jovem e da juventude como um estágio de “vir a ser”. É neste sentido que a idéia de transição acabaria por negar a experiência singular vivida pela juventude aqui e agora.

Dados indicam que juventude brasileira é a quinta maior no mundo. Estima-se que sejam mais de 35 milhões de jovens, entre os quais 17 milhões estudam e os outros não. Daqueles que estudam, 56% estão fora da série regular de ensino. Avalia-se que mais de cinco milhões de jovens brasileiros de 16 (idade mínima legal para inserção no mercado de trabalho) a 24 anos de idade não trabalham, não estudam nem procuram trabalho (Pochmann, 2006). Os jovens somam 25% da PEA, o que corresponde a 4,6 milhões de pessoas de um total de 18,5 milhões, em cinco grandes regiões metropolitanas e Distrito Federal. Desses 4,6 milhões, 3,2 milhões estão ocupados e 1,4 milhões desempregados. O número de jovens ocupados representa 20,7% da PEA ocupada e o de desempregados 45,5% do número total de pessoas com mais de 16 anos desempregadas. Este é um indicador expressivo de que a população jovem em idade de trabalhar está mais vulnerável ao desemprego. E são os de família de menor renda que vêm encontrando mais dificuldade de se inserirem no mercado de trabalho. Algumas características se destacam em relação àqueles que estão ocupados. Em geral são do sexo masculino, com Ensino Médio completo, extensa jornada de trabalho, dificuldade de conciliar trabalho e estudo, assalariados com carteira de trabalho assinada, rendimento de um a dois salários mínimos. Destaca-se, no entanto, que, dentre os jovens ocupados, aqueles que vêm de famílias mais pobres não correspondem a este perfil. Seu nível de escolarização é Ensino Fundamental incompleto, a maioria apenas trabalha e recebe menos que um salário mínimo. E, por outro lado, os ocupados de famílias com rendimento mais elevado têm um perfil mais elevado, embora também com extensas jornadas de trabalho (DIEESE, 2005).

Poder-se-ia reforçar, a partir desses indicadores, que o nível de escolarização determina a possibilidade e a qualidade da inserção no mercado de trabalho. Além de as pesquisas indicarem que não há uma relação direta entre formação, seja geral ou profissional, e inserção e permanência no mercado de trabalho, é preciso reconhecer que a injusta distribuição de renda é um dos fatores fundantes das dificuldades de o jovem freqüentar a escola.

No Brasil, embora com avanços significativos, as políticas públicas têm sido elaboradas “para” os jovens e não “com” eles e elas. Além disso, as freqüentes abordagens – que apontam o jovem como problema (para a sociedade e para si mesmo); como desvio; como desqualificado para a atuação pública; como ameaçador da construção e da consolidação da democracia – dificultam a construção de uma perspectiva social positiva e de protagonismo do jovem. Os estudos indicam que esta visão do jovem como problema está ancorada numa ótica de adaptação do jovem ao que dele se espera. Neste sentido, a juventude vira um problema quando não acontece a almejada transição das novas gerações para os valores, normas e comportamentos socialmente aceitos pelas forças sociais e políticas dominantes garantidoras da ordem e coesão social (Abramo, 1997; Dayrell, 1997). É esse enfoque do perigo e da ameaça à coesão social que está na base da emergência e da multiplicidade de políticas para a juventude, em especial frente ao desemprego maciço observado nas últimas décadas.

Note-se que as políticas para a juventude têm como público-alvo justamente este público jovem excluído do trabalho formal e da e na escola. As ações, em geral, incluem a dimensão da qualificação profissional que pode estar combinada ou não à inserção no mercado de trabalho. As ações voltadas à qualificação estão fortemente relacionadas à gestão do desemprego. Os jovens, nesta perspectiva, ao invés de sujeitos de direitos, são considerados sujeitos de assistência social. Além disso, o trabalho aparece como uma prática social capaz de disciplinar o jovem, contribuindo para a diminuição dos riscos que ele, ocioso, potencialmente cria para a sociedade.

O envolvimento dos jovens com a economia popular solidária pode indicar um caminho potencialmente diferenciado de relacionar juventude e trabalho. É o que estão evidenciando experiências como a da Usina Catende⁵, na Zona da Mata (Pernambuco), entre elas a

produção coletiva da semente de milho através da *Associação dos Jovens Filhos e Filhas dos Trabalhadores (as) do Projeto Catende Harmonia*, denominada de PUAMA, cujo significado é “Rosas que nascem das pedras”. Lá, na área rural, existem 2.234 jovens entre 16 e 25 anos. Pouco a pouco, evidencia-se “para o conjunto dos que fazem o projeto autogestionário da Usina Catende, o desafio de uma geração que encarna, para si, um futuro de trabalho diferente daquele no passado a que seus pais foram submetidos” (Lima, Pickersgill e Schau, 2006, p.8). Evidentemente, no horizonte do trabalho emancipado, não estamos nos referindo, aqui, a jovens que se associam para se tornarem jovens empresários, mas a jovens trabalhadores que buscam a reprodução ampliada da vida (e não do capital).

2. Associativismo e produção associada

Conforme insinua a própria expressão, “produção associada” é uma forma de “associativismo”, a qual é entendida como uma ação coletiva voluntária de pessoas e grupos que se organizam em torno de ideais e objetivos. Podemos dizer que os jovens se associam de variadas formas e por diferentes motivos: porque se identificam pelo fato de compartilharem as mesmas concepções de mundo e de sociedade, porque querem experimentar e exercitar as mesmas práticas, compartilhar do mesmo estilo de vida, reivindicar os mesmos direitos e/ou objetivar a realização de um interesse que é comum. As organizações associativas podem ser de abrangência local, regional, nacional e internacional e, dependendo do contexto histórico, dos objetivos e do grau de organização interna dos grupos e classes sociais, podem ter curta ou longa duração. Tomamos como exemplo o caso do V Fórum Social Mundial (FSM) realizado em Porto Alegre no ano de 2005, em âmbito internacional, que contou com 155 mil participantes, representando 135 países e 6.588 organizações associativas. Mesmo que o associativismo se dê pontualmente, apenas nos dias em que o FSM acontece, é importante não esquecer que os jovens transformaram o “acampamento da juventude” em “*cidade autogestionária*”, na qual **todas** as pessoas se responsabilizam pelo cuidado com a natureza, pelo cuidado de si e do outro.

Na Espanha, o movimento dos *Okupas* é um exemplo de associativismo juvenil que tem perdurado desde o início dos anos de 1980. Uma vez que Constituição reza o direito de todos os espanhóis de usufruírem de uma moradia digna e adequada, os jovens (geralmente

desempregados) resolvem rebelar-se. Assim, se existem edifícios abandonados, casas sem inquilinos ou o preço dos aluguéis é muito alto, a solução está clara: ocupar!

Como nos referimos em outro artigo, existe uma grande diversidade de práticas solidárias que repercute em diferentes estilos de associatividade: “pedir cola na hora da prova, participar do mutirão para o conserto do telhado do vizinho, participar da organização sindical, participar do partido político ou da frente internacional para enfrentar o FMI (Fundo Monetário Internacional)”. Mas, como as pessoas não se associam apenas por uma ‘causa nobre’, “a questão é saber com quem nos associamos (se com o vizinho ou com o FMI) e, com que critérios se estabelecem as regras do jogo (com relações de dominação ou igualdade)” (Tiriba, 2004, p. 93 e 94). Seja por motivos políticos, econômicos, religiosos, recreativos ou de qualquer ordem, o associativismo tem como característica a construção de laços sociais que são calcados na confiança, cooperação e reciprocidade, conferindo aos jovens o sentimento de pertencimento a um grupo. Nesta perspectiva, o conceito de “produção associada” está diretamente relacionado ao mundo do trabalho, sendo entendido: a) como trabalho associativo ou processo em que os trabalhadores e trabalhadoras se associam na produção de bens e serviços; e b) como a unidade básica da “sociedade dos produtores livres associados”.

Para Karl Marx, o modo de produção dos produtores associados seria fundado na propriedade coletiva dos meios de produção, na gestão coletiva do processo de trabalho e na distribuição igualitária dos frutos do trabalho. Considera que, embora seja limitada no interior da sociedade capitalista, a produção associada pode vir a representar um embrião deste novo modo de produzir a vida social. Mas, para isto, é preciso que as experiências em que as trabalhadoras e os trabalhadores tornam-se gestores do seu próprio trabalho não se dêem de forma isolada, mas possam se articular em âmbito nacional e internacional. Entre as experiências históricas de trabalho associativo e autogestionário, destacam-se as dos falanstérios⁶, desenvolvidas na França e também no Brasil (inspiradas em Charles Fourier); as Aldeias Cooperativas, desenvolvidas por Robert Owen, na Inglaterra, e a Comuna de Paris, em 1871. Como veremos mais adiante, outras tantas surgiram no século XX e XXI, tendo também os jovens como protagonistas.

3. Para além do trabalho assalariado: autogestão e nova cultura do trabalho

Todo trabalho é trabalho social, o que significa dizer que, ao relacionar-se com a natureza e modificar o mundo natural, os seres humanos entram em contato com outros seres humanos, recriando regras de convivência social que têm como referência a forma de propriedade dos meios de produção. No capitalismo, os jovens trabalhadores vendem sua força de trabalho para o proprietário privado dos meios de produção, trocando-a por um salário. Em outras palavras, o trabalho torna-se uma mercadoria e, nesta “troca”, o proprietário da força de trabalho há de satisfazer o desejo do empresário: a realização do lucro. Quando falamos em “produção associada”, temos como referência uma cultura do trabalho autogestionária, onde as relações de convivência se dão de maneira distinta da lógica do capital. O galpão, por exemplo, as máquinas e demais instrumentos de trabalho pertencem aos jovens trabalhadores (ou estão em vias de pertencer). Neste sentido, são eles que definem como vai se dar o processo de produção, qual o ritmo e a intensidade do trabalho, o que e para quem se vai produzir, por quanto será vendido o produto, com que critérios vão distribuir os excedentes, etc. Diferentemente da racionalidade da economia capitalista, o produto final não se desgarrar de seu produtor; não pertence ao empresário, mas aos próprios trabalhadores. Em síntese, a organização da produção pelos trabalhadores associados pressupõe a criação de uma cultura do trabalho distinta da que vivemos no trabalho assalariado (seja ele fixo ou temporário, com ou sem carteira assinada).

A cultura do trabalho diz respeito a códigos, padrões, normas, saberes, crenças, valores e criações materiais que regulam as ações e comportamentos das pessoas no processo de trabalho e no processo maior de produção da vida social. Compreende o conjunto dos elementos materiais (instrumentos, métodos, técnicas, etc.) e simbólicos (atitudes, idéias, crenças, hábitos, representações, costumes), partilhados pelos trabalhadores e trabalhadoras, tendo em conta suas especificidades de classe, gênero, etnia, religiosidade e geração. Neste sentido, vale lembrar que a propriedade coletiva dos meios de produção, por si só, não garante uma nova cultura do trabalho. As diferentes maneiras de pensar, sentir e se relacionar com o trabalho têm como pano de fundo o papel dos sistemas simbólicos na vida social e, em especial, os valores morais atribuídos ao trabalho (veiculados pelos meios de comunicação, pela escola, família, igreja, sindicato e outras instituições que modulam modos de vida e relações entre grupos e classes sociais). Diversas culturas do trabalho sobrevivem, convivem

e/ou se tornam subordinadas à cultura do capital, entre elas destacam-se a dos quilombolas, caiçaras e indígenas. E por isso nos referimos à juventude(s) e trabalho (s), no plural!!!

Quando pensamos em trabalho associativo e autogestionário como alternativa ao desemprego e à precarização do trabalho, o que estamos querendo dizer? De acordo com o seu significado etimológico, a palavra autogestão é a tradução literal da palavra servo-croata *samoupravlje* (*samo*, equivalente eslavo do prefixo grego ‘auto’, e *upravlje* com sentido aproximado de ‘gestão’). Guillerm e Bourdet (1976) indicam que *autogestion* só aparece na língua francesa no início dos anos 1960 para identificar a experiência política, econômica e social da Iugoslávia de Tito, em sua ruptura com o stalinismo (anos de 1950). Na França, com os acontecimentos de Maio de 1968, autogestão passou a ser um termo para referir-se às práticas sociais alternativas ao capitalismo, tornando-se palavra de ordem nas lutas reivindicatórias no âmbito de todas as esferas da vida social. No livro *Controle operário, conselhos operários, autogestão*, Ernest Mandel (1988, p. 43) nos conta que, neste contexto, “os estudantes recorreram à tradição marxista revolucionária e fizeram reivindicações tais como: ‘controle estudantil’, ‘poder estudantil’, ‘autogestão’ das escolas universitárias”.

Autogestão é um conceito (e uma prática) que encerra a idéia de uma forma de organização social em que os sujeitos têm autonomia e autodeterminação na gestão do trabalho e em todas as instâncias das relações sociais. Isto teria como pressuposto o controle coletivo e autônomo das relações que os jovens trabalhadores estabelecem com a natureza e entre si no processo de produção da vida social. Nessa acepção, a autogestão tem o ideário da superação das relações de produção capitalistas e a constituição de sociedade socialista/autogestionária. No sentido restrito, é uma atividade econômica caracterizada pela propriedade e/ou posse coletiva dos meios de produção de bens e serviços e pela participação ativa dos trabalhadores nas decisões da organização. Em síntese, as relações sociais autogestionárias podem ser construídas a partir de interesses e necessidades dos trabalhadores que compõem a unidade econômica, da comunidade onde se localiza a organização econômica, das comunidades de uma região ou território e/ou a população que compõe uma determinada sociedade.

Ao longo da história da humanidade, muitas vezes os trabalhadores tomaram para si as rédeas da produção da vida, reinventando o trabalho e as relações de convivência social. E,

certamente, muitos jovens estavam presentes no meio da multidão, participando intensamente dos processos de tessitura de uma nova cultura do trabalho. No século XX tivemos, por exemplo, o controle operário e os Soviets de representantes operários, camponeses e soldados na Rússia (1905 e 1917), a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), as experiências de autogestão na Iugoslávia (1950), conselhos operários surgidos na Hungria (1956) e na Polônia (1956, 1970) com o movimento *Solidarnosc* (1980), Argélia (1962) e Revolução dos Cravos em Portugal (1974). Na América Latina e Caribe podem ser indicadas, entre outras, as Revoluções Cubana (1959) e Nicaragüense (1979), algumas curtas experiências vividas na Bolívia, Peru e Chile (1972), a dos indígenas em Chiapas (desde 1994).

Vale destacar que as experiências nas quais os trabalhadores se associam na produção social da vida não acontecem apenas em momentos “revolucionários”, ou seja, em momentos em que a conquista do Estado está em jogo. Nos dias atuais em que o regime de acumulação flexível repercutiu na crise estrutural do emprego, podemos perceber que o trabalho associativo apresenta-se como estratégia de sobrevivência. No contexto de desemprego e, ao mesmo tempo, de desmonte do Estado do Bem-Estar Social, as formas não capitalistas de produção ganham relevância. Em meados da década de 1980 e início dos anos 1990, iniciou-se um verdadeiro *boom* de indústrias que passaram a ser denominadas “autogestionárias” ou “empresas de autogestão”⁷. No Brasil, Argentina e Uruguai, existem várias experiências de ocupação de fábricas falidas ou abandonadas pelos empresários. Na Venezuela, foi criado o Ministério da Economia Popular, com o objetivo de criação de cooperativas para fazer frente às empresas consideradas improdutivas. No Brasil, a partir do ano 2000, cresce o movimento por uma economia popular solidária, sob a coordenação do Fórum Brasileiro de Economia Solidária – FBES e em parceria com a Secretaria Nacional de Economia Solidária – SENAES/ MTE (criada em 2003), buscando fortalecer as atividades econômicas organizadas pelos trabalhadores que se associam e praticam a autogestão. Como alternativa ao desemprego e à precarização do trabalho e das próprias condições de vida, tornam-se mais evidentes as estratégias associativas de trabalho e de sobrevivência, inclusive entre os jovens.

3. Juventude e economia popular e solidária

Na realidade, ainda não temos números precisos e dados suficientes para saber em que medida os grupos de jovens trabalhadores orientam-se pelos princípios da economia popular solidária ou se, como na “novela das oito”⁸, constituem-se como jovens empreendedores. Qual a diferença entre estas duas perspectivas econômicas? Os princípios da economia solidária estão calcados nos próprios princípios da autogestão: a) apropriação coletiva dos meios de produção; b) a gestão democrática das decisões pelos trabalhadores/as e, c) decisão coletiva sobre os rumos da produção e sobre a forma de utilização dos excedentes (sobras). O “empreendedorismo”, hoje tão em voga, apregoa que o jovem deve tomar iniciativa e criar soluções alternativas à falta de empregos, tornando-se o “patrão de si mesmo” e se, possível, gerar novos empregos, ou seja, contribuir para a exploração da força de trabalho alheia. O “empreendedorismo” também está relacionado à precarização do trabalho assalariado que se dá, entre outros fatores, pela chamada flexibilização das relações entre capital e trabalho, o que leva ao aumento crescente do trabalho temporário, sem vínculo empregatício e sem direitos sociais⁹. Note-se que os próprios jovens se questionam sobre as diferenças entre empreendedorismo e economia solidária. Isto ficou evidenciado em encontro organizado pela ONG Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert e Projeto Redes e Juventudes, em Recife, em 2006, com representantes de 20 empreendimentos produtivos de jovens (Tommasi, L.; Nogueira, M. J. e Corrochano, M. C., 2007). Assim, é preciso “separar o joio do trigo” e examinar em que condições os jovens têm sido (re)inseridos na economia. Também é preciso estar de olho nas falsas cooperativas, as *cooperfraudes* e *coopergatos* (os mais novos mecanismos da acumulação flexível).

Sem falar da grande quantidade de jovens músicos que, ao reunir seus instrumentos, “invadem” os bares da cidade para ganhar alguns trocados, tocando samba ou pagode, é interessante notar que existem várias experiências de trabalho associado em que os jovens articulam trabalho e cultura. Entre elas, citamos os “*Dançarinos de rua*” (de Niterói), o *Joinha Filmes* (de São Paulo), o *Musik Fabrik* (cooperativa de jovens artesãos/ãs e instrumentalistas, no Rio de Janeiro). Vale destacar o trabalho do *Núcleo Serigráfico* (Bairro Alvorada, em Cuiabá) e do novo *Salão de Beleza* (no Jardim Vitória, em Cuiabá). Em Recife, existe a *Rede de Resistência Solidária*, na qual os jovens associam trabalho, cultura, lazer e comunicação. No Espírito Santo, participa do Fórum da Economia Solidária o grupo chamado *Olho da Rua*, com atuação na área de publicidade, jornal, revista, rádio comunitária, etc.

Ainda neste Estado, o *Grupo de Cultura Afro KISILE*, com dez anos de caminhada, faz apresentações culturais (dança e música) e, além disso, produz roupas, bonecas e acessórios afros e faz tranças em eventos. Em Salvador, temos, entre outros, o *Fulo Produções – Associação de Jovens Produtores Culturais*, e o *Grupo Informal de Jovens de Calabetão*, que faz pinturas em camisetas.

A familiaridade e o conhecimento que os jovens desenvolvem em relação à informática têm lhes gerado um capital cultural que também tem servido de base para gerar formas solidárias de trabalho. É o caso da *Cooperativa Dinâmica Visual Design Multimídia*, formada por 20 jovens (18 a 27 anos), muito deles moradores da periferia de Santo André. Os jovens são apoiados pela Incubadora Pública de Economia Solidária do Departamento de Geração Trabalho e Renda da Secretaria de Desenvolvimento e Ação Regional da Prefeitura Municipal de Santo André. Outro exemplo é o da *Cooperativa de Informática Alpha*¹⁰, já desincubada pela ITCP-USP, formada por jovens do Capão Redondo e Campo Limpo, periferia da Zona Sul de São Paulo e que presta serviços como manutenção e assessoria em hardware; projeto, implantação, manutenção e assessoria em Rede de computadores, software livre, Web-design, etc. Está sendo incubado o *Microhar*, composto por jovens da periferia da cidade de São Paulo, tendo como objetivo contribuir para democratização dos meios de comunicação. O grupo ministra oficinas de “Leitura crítica de imagem” no Centro de Referência em Economia Solidária na Zona Sul. Eles também realizam filmagens e já produziram documentários.

É muito importante registrar que os jovens trabalhadores associados estabelecem diversos tipos de parcerias. Sabemos que um grande número de grupos recebe algum tipo de apoio de uma igreja, de uma organização não governamental, centrais sindicais e outras entidades dos movimentos sociais, de incubadoras universitárias e, ainda, de governos municipal, estadual e federal. Citamos alguns exemplos que nos ajudam a perceber as várias possibilidades de constituição de redes sociais. No Mato Grosso, os *jovens da cidade de Cáceres*, que se organizam em torno do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MMMMR, estão planejando a criação de um empreendimento econômico solidário e também estão colocando em prática a Lei Municipal de Economia Solidária, criada por iniciativa popular. Outro exemplo que expressa a natureza e amplitude dessas redes de solidariedade é o caso da

COOCAS – Cooperativa de Costura, em Cariacica, na região metropolitana de Vitória (Espírito Santo). Este grupo foi fomentado pela Associação de Mulheres Unidas de Cariacica Buscando a Libertação – AMUCABULI; contou com a assessoria da Secretaria Municipal de Desenvolvimento e produz as peças íntimas em um espaço cedido pela igreja católica. A Prefeitura de Fortaleza/Ceará criou uma “célula de juventude e economia solidária”, também ancorada na Secretaria de Desenvolvimento Econômico, que desenvolveu o *Credi-Jovem*, alicerçado nos princípios da economia solidária. No caso de o projeto ser aprovado, existe o financiamento e o acompanhamento por parte da secretaria.

Receber apoio de uma entidade ou instituição é um elemento fundamental para sobrevivência dos grupos, o que muitas vezes pode repercutir na criação de uma dependência econômica. No Mato Grosso, a Pastoral da Juventude Rural – PJR, em parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT e a Fundação Unitrabalho, está apoiando o processo de constituição de uma cooperativa de *Jovens Rurais*, envolvendo cerca de 400 jovens que atuarão em oito municípios do norte do estado, produzindo mudas de essências nativas e medicinais. Essas mudas serão trocadas, com as famílias dos pequenos agricultores, por outros produtos da terra. Ainda na área rural e na mesma perspectiva da economia solidária, encontramos a *COOPAVV - Cooperativa Popular de Alimentos Vila Verde*, que produz hortaliças (Mussurunga / Salvador), com o apoio do BanSol – Associação de Finanças Solidárias, vinculada à Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e tem como parceiras duas outras instituições universitárias: a Universidade do Estado da Bahia, (UNEB), através da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP), e uma instituição privada – a Universidade Salvador (Unifacs). Também na Bahia, a Agência de Desenvolvimento Solidário – ADS/CUT apóia o *Bijou Fashion* (em Retirolândia), que é um grupo que trabalha como “biojóias”, aproveitando a diversidade da região; a *COOPERJOVENS – Cooperativa Regional de Jovens da Região Sisaleira* (em Araci), que nasceu a partir dos sindicatos de trabalhadores rurais e hoje produz artefatos em papel reciclado. Nesta região do sisal, também encontramos o *Grupo de Produção de Cabochard* (em Valente), que se dedica à produção de sabonete, molho de pimenta e horticultura (com apoio da APAEB). Quando se trata de um *Consórcio Social da Juventude* (linha de ação do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE para implementação do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens – PNPE) ¹¹, a relação com a economia solidária se

dá quando são criadas associações e cooperativas autogeridas. É o caso da cadeia produtiva do *skate* com marca Epidemia, que existe desde 2006, como resultado do Consórcio. Os jovens organizam-se em cinco núcleos, na Grande Porto Alegre, para fabricar produtos relacionados ao *skate*: tênis, roupas, mochilas e o próprio *skate*. Além do Ministério do Trabalho, os jovens têm o apoio de várias entidades do Rio Grande do Sul: Instituto Murialdo, Fundação Pão dos Pobres, Escola Técnica José César Mesquita/Sindicato dos Metalúrgicos POA, Associação Reviver e Escola de Trabalhadores 8 de Março.

Infelizmente, o espaço deste texto não é suficiente para contemplar todas as informações que recolhemos sobre trabalhadores associados na produção. Antes de concluir, gostaríamos de lembrar que, na ocasião da criação da Associação Internacional de Trabalhadores, em 1864, Marx declarou que “o trabalho associado, que maneja suas ferramentas com a mão hábil e entusiasmada, espírito alerta e coração alegre” (apud Bottomore, 1993, p. 20) representa a negação do trabalho assalariado. Neste sentido, poderíamos inferir que as condições objetivas e subjetivas do trabalho associado, hoje, anunciariam um novo sentido do trabalho, não mais como *tripallium*². No entanto, é preciso ter cuidado para não romantizar! Se de um lado as experiências associativas são uma alternativa real ao desemprego e a precarização do trabalho, de outro, esta forma alternativa de produzir a vida social não leva os jovens trabalhadores associados ao paraíso. Os jovens estão em todos os cantos do mundo, mas como diz o velho ditado popular, “uma andorinha só não faz verão”. É linda a idéia de uma autogestão no trabalho e na vida em sociedade. A vida real, no entanto, tem demonstrado que as experiências isoladas de trabalho associado tendem a fracassar em função da sua inviabilidade econômica. Dado que a unidade produtiva (de bens materiais e/ou imateriais) se situa numa sociedade capitalista, os jovens trabalhadores não vão conseguir ficar livres da imposição das chamadas “leis do mercado” (capitalista), que nada mais são do que as próprias leis da selva, onde se dão bem os mais fortes.

Para poder driblar o mercado capitalista, os jovens trabalhadores se vêem diante de um grande desafio: participar, construir e fortalecer o que, hoje, se denomina “mercado solidário”, ou seja, um espaço onde se dá a troca de bens e serviços entre os diversos grupos de produtores associados do campo e da cidade. Para o nicaraguense Orlando Nuñez, assim como os empresários tiveram que se associar para que as relações de produção capitalistas se

tornassem hegemônicas, também os grupos de trabalhadores associados – jovens e adultos – precisam se organizar em torno de uma “economia popular associativa e autogestionária”. No *Manifesto Associativo e Autogestionário*, Núñez (1998) propõe o fortalecimento de um bloco social composto por movimentos sociais, famílias, comunidades locais e associações autogestionárias de produtores e que se construa um sistema comunitário que potencialize relações de cooperação e solidariedade. Apesar de todas as dificuldades, o movimento por uma economia popular solidária pode ser um bom começo!!!

Bibliografia

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, v. 6 e 7, 1997, p. 25-36.
- BOTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 1998.
- CONDÉ, Flávio e NOVAES, José Roberto. Heróis anônimos. In: **Democracia Viva**, Ibase, setembro 2007, p. 58 a 67.
- CUNHA, Gabriela C. e SILVA, Ana A. A política nacional de trabalho para a juventude em sua primeira infância: notas para uma avaliação preliminar sobre o Programa Primeiro Emprego (2003-2007). In: **Revista de Políticas Públicas e Gestão Governamental**, vol. 5, n. 2, jul./dez. 2006, p.79-103.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, 2003, n. 24, p. 40-52.
- DIEESE, 2005. A ocupação dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos. *Estudos e Pesquisas*, Ano 3, nº 24, setembro de 2006.
- FISCHER, Maria Clara Bueno. Uma outra produção, validação e legitimação de saberes é possível... e necessária. In: **Trabalho & Educação**, v.12, n. 1, p. 63-72.

_____. Produção e legitimação de saberes para e na educação cooperativa.

In: **Educação Unisinos**, v.10, n. 2, p.154-158.

GUILLERM, Alain e BOURDET, Yvon. **Autogestão**: uma mudança radical. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

LIMA, L., SHAU, N. e PICKERSGILL, M. Jovens que nascem das pedras. In: **Revista de Economia Solidária**, Ano 2, número 1, de junho de 2006.

MANDEL, Ernest. **Controle operário, conselhos operários, autogestão**. São Paulo: Centro Pastoral Vergueiro, 1988.

NÚÑEZ SOTO, Orlando. **El manifiesto asociativo y autogestionário**. Manágua: CIPRES, 1998.

POCHMANN, Marcio. Entrevista realizada com Pochmann por Fátima Fonseca, publicada em 11/12/2006 <http://www.zedirceu.com.br/index.php>. Acesso em 22/10/2007.

SANTOS. Boaventura de Souza. Hermenêutica ditrópica. Pela democratização do conhecimento. Entrevista a Jurandir Malerba. **Registro**. Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Centro Nacional de Referência Historiográfica, Ano 3, n.5, mar./ago. 1996 – Caderno Especial.

SEMENTES da Memória: a juventude do Quilombo São José da Serra. Produção de Paulo Carrano (Direção Acadêmica) e outros. Niterói: Observatório Jovem do Rio de Janeiro/Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal Fluminense, 2006. Digital/Mini-DV, 45 min. Documentário.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2003, n. 24, p. 16-39.

TIRIBA, Lia. Ciência econômica e saber popular: reivindicar o popular na economia e na educação. In TIRIBA, Lia; PICANÇO, Iracy. **Trabalho e educação**: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida: Idéias e Letras, 2004.

TOMMASI, L.; NOGUEIRA, M. J.; CORROCHANO, M. C. *Almanaque da Juventude e o Mundo do Trabalho*. São Paulo: Ação Educativa/Fundação Friedrich Ebert e Projeto Redes e Juventudes, 2007. p. 45.

Notas:

Professora da Universidade Federal Fluminense - UFF. Doutora em Sociologia Econômica e do Trabalho pela Universidade Complutense de Madrid. Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação, NEDDATE/ UFF.

² Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Doutora em Educação pela Universidade de Nottingham/Reino Unido. Pesquisadora da Linha de Pesquisa Educação e Processos de Exclusão Social/Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS.

³ Agradecemos a colaboração de vários companheir@s do grupo de discussão *E—solidária*, os quais, solidariamente, por via eletrônica, nos ajudaram a organizar dados sobre alguns grupos de trabalhadores associados (outubro/2007).

⁴ Sobre a juventude quilombola ver o vídeo documentário **Sementes da Memória: a juventude do Quilombo São José da Serra**, produzido por Paulo Carrano.

⁵ A Usina de Catende com 25.000 ha (distribuídos por cinco municípios: Palmares, Jaqueira, Xexéu, Catende e Água Preta) e 4.000 famílias de trabalhadores (envolvendo uma população de 12 mil pessoas), após o pedido de falência pelos trabalhadores em 1995, é uma empresa de autogestão e tornou-se um ícone da luta dos trabalhadores pelo controle do seu próprio destino

⁶ **Falanstérios** são uma espécie de edifício-cidade, onde as pessoas trabalham apenas naquilo que desejam e segundo suas vocações. Os falanstérios foram inspirados na proposta utópica de Charles Fourier (1772-1837), filósofo e economista político francês, que defendeu o fim da dicotomia entre trabalho e prazer. Nos falanstérios, os bens são distribuídos conforme a necessidade. A divisão das riquezas produzidas é feita considerando-se a quantidade e a qualidade do trabalho de cada um.

⁷ O I Seminário Nacional de Autogestão aconteceu em 1993, no Sindicato dos Mineiros de Criciúma/Santa Catarina e, em 1994, foi criada a Associação Nacional de Trabalhadores de Empresas de Autogestão – ANTEAG.

⁸ Referimo-nos à novela “Paraíso Tropical”, da Rede Globo, que foi veiculada em 2007, na qual se divulgavam as benesses do “trabalho por conta própria” e se enaltecia o fato de uma organização econômica capitalista ser dirigida por jovens empresários.

⁹ Não por acaso o Serviço Brasileiro de apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE investe tanto em “educação empreendedora” ou “educação para o empreendedorismo” (uma concepção pedagógica relacionada à perspectiva empresarial, em que se procuraria estimular, capacitar, desenvolver no educando as características e qualidades do empreendedor.)

¹⁰ Ver sítio na Internet <http://coopalpha.com.br/index.html>

¹¹ Para uma análise do Programa Primeiro Emprego e das ações que o integram, ver Cunha e Silva, 2006. Recentemente, todos os programas existentes voltados para a juventude foram unificados num novo Programa, o Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) que será subdividido em quatro modalidades: Projovem Adolescente, Projovem Urbano, Projovem Campo e Projovem Trabalhador. A modalidade Projovem Trabalhador unificou os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. A gestão do Projovem é compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude, e os Ministérios do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e da Educação.

(http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sec_geral/noticias/ultimas_noticias/not_05092007/view?searchterm=05.09.2007)
Consultado em 01/11/2007.

¹² “**Tripalium** era um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, para rasgá-los, esfiapá-los. A maioria dos dicionários, contudo, registra tripalium apenas como instrumento de tortura, o que teria sido originalmente, ou se tornado depois. A tripalium se liga o verbo do latim vulgar tripaliare, que significa justamente ‘torturar’”. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tripalium>)

Presidente da República
Luís Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário de Educação a Distância
Carlos Eduardo Bielschowsky

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Diretora de Produção e Capacitação em Educação a Distância
Viviane de Paula Viana

Coordenadora-geral de Radiodifusão
Jane Carla Mendonça



Coordenadora-geral de Capacitação
Patrícia Vilas Boas

Supervisora Pedagógica
Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico
Ana Maria Miguel

Coordenação de Utilização e Avaliação
Carla Inerelli
Mônica Mufarrej

Copidesque e Revisão
Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração
Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TVE Brasil
Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultor especialmente convidado
Paulo Carrano

E-mail: salto@mec.gov.br
Home page: www.tvebrasil.com.br/salto
Rua da Relação, 18, 4º andar - Centro.
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)
Novembro 2007