

ARTIGOS

Situação Juvenil e formação de professores: diálogo possível?

Juarez Tarcisio Dayrell¹Simone Grace de Paula²**RESUMO**

O presente artigo se propõe a refletir sobre a situação juvenil dos moradores da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), trazendo elementos que retratam as desigualdades sociais e educacionais vivenciadas pelos jovens. A intenção é possibilitar uma análise crítico-reflexiva sobre essa situação, a formação de professores e o ensino para a diversidade. Atentos para a complexidade da questão, temos a intenção não de esgotar a discussão sobre as questões relacionadas à escolarização da juventude, mas simplesmente de questionar estereótipos e visões negativas sobre os jovens presentes no espaço escolar e sensibilizar para a necessidade de construir outro olhar sobre esses sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: juventude, formação docente, diversidade

¹ Professor adjunto da FaE/UFMG.

² Doutoranda da FaE/UFMG e professora da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC.

INTRODUÇÃO

Existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil: refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a essa condição, sua representação, e à forma como a situação é vivida no conjunto de realidades na sociedade, a condição social (DAYRELL, 2007; PERALVA, 1997; ABRAMO, 2005).

A condição juvenil é constituída de múltiplas dimensões que podem ser compreendidas a partir do contexto sociocultural mais amplo, no interior do qual os jovens vêm construindo sua experiência, o que imprime certas particularidades às vivências juvenis: tempo de tensão entre o presente e o futuro, de instabilidade e de incertezas. Tais características repercutem na constituição da condição juvenil nos seus tempos e espaços. Aliam-se a elas as transformações no mundo do trabalho devido à desestruturação do mercado de trabalho, o que tem gerado desemprego, desassalariamento e posto de trabalhos precários, atingindo principalmente os jovens pobres. As possibilidades de os jovens construírem carreiras lineares são menores, acentuando a vulnerabilidade e imprevisibilidade nas trajetórias juvenis (DAYRELL, 2007). Neste artigo, voltaremos nossa atenção para apenas uma dimensão da condição juvenil: a forma como a situação é vivida.

Ao buscarmos conhecer a situação juvenil, apresentamos, de forma sucinta, dados³ sobre os jovens moradores da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). A pesquisa quantitativa⁴ permitiu-nos delinear um perfil dos jovens moradores da RMBH, a partir das seguintes categorias: sexo, idade, cor, condição na unidade domiciliar, condição censitária e renda; condição de escolarização e trabalho. Esse tipo de abordagem metodológica exigiu-nos a definição um recorte etário.⁵ Adotamos o segmento populacional definido nacionalmente como juventude, os adolescentes jovens e os adultos jovens, com recorte etário de 15-29 anos.⁶ Esta é a delimitação utilizada pelos órgãos internacionais⁷ e oficiais brasileiros. Temos ciência de que o tempo da juventude não pode ser definido⁸ de forma tão rígida nem se constituir tão homogêneo, demarcando-se “um começo e um fim”, dada a diversidade de modos como essa fase da vida é experimentada. Entretanto, esse recorte é relevante para as análises demográficas, como é o caso desta investigação.

Para traçar um quadro geral de aspectos relacionados à juventude e ao sistema de ensino, mais especificamente o ensino médio, a metodologia de análise dos dados empregada, como já referida acima, é quantitativa, consistindo na obtenção de dados descritivos, como frequências, médias, mínimos e

³ Dados da pesquisa “A situação do ensino médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte”, que conta com financiamento da FAPEMIG e apoio do Programa de Iniciação Científica da Universidade FUMEC/BH (PROPIC).

⁴ Entendendo o limite das pesquisas quantitativas, buscamos aqui compreender, a partir de uma visão macro, uma caracterização geral dessa população. Para captar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos à sua experiência, temos clareza da necessidade de investigações de cunho qualitativo, que possam complementar o olhar sobre as condições que delimitam a vivência desses sujeitos.

⁵ O recorte não responde à questão: quando começa e quando termina a juventude? Ele foi um recurso utilizado para a realização desta investigação. Nesse sentido, a demarcação rígida dessa faixa etária não nos faz desconsiderar as especificidades e os tempos vivenciados pela juventude, o que poderia ser mais bem investigado em uma pesquisa de cunho qualitativo.

⁶ Esse recorte etário foi proposto pelo Estatuto da Juventude, já incorporado pela Secretaria e pelo Conselho Nacional da Juventude. No âmbito das políticas públicas, este recorte é bastante recente, antes, era tomada por jovem a faixa de 15 a 24 anos. A ampliação dessa faixa não é uma especificidade brasileira, mas uma tendência geral dos países que buscam instituir políticas para a juventude. As justificativas para tal alteração decorrem do aumento dos anos de vida e das dificuldades dessa população em ganhar autonomia no mercado de trabalho.

⁷ A UNESCO ampliou a faixa etária devido à necessidade de políticas específicas para este público.

⁸ Os marcos etários usados para abordar o período da juventude variam de país para país, de instituição para instituição. Critérios estabelecidos pelas Nações Unidas e por instituições como o IBGE localizam a juventude na faixa etária de 15 a 24 anos e consideram a existência de profundas variações de acordo com as situações sociais e as trajetórias pessoais.

máximos, e também de correlações a partir do cruzamento de dados. Também foram calculadas as taxas de escolarização bruta e líquida, a taxa de atendimento do ensino médio e a distorção idade-nível de ensino.

Este artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, realizamos uma breve discussão sobre a formação de professores. Na segunda, realizamos uma análise descritiva sobre os jovens entre 15 e 29 anos com o objetivo de construir um perfil dessa população, na busca de pistas que possibilitem entender melhor esse sujeito dentro do contexto de escolarização. Na terceira, discutiremos a relação entre juventude e escolarização, e, por último, procuramos estabelecer uma rápida relação entre escolarização e trabalho.

QUAL É O “LUGAR” DOS SUJEITOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Ao longo da história, os processos de formação dos professores, tanto inicial como continuada, voltaram-se para a definição de perfil do profissional que se queria desenvolver e para as estratégias que seriam adotadas para obter tal objetivo, pois “toda formação encerra um projeto de ação. E não há projetos sem opções” (NÓVOA, 1995, p. 31). Nessa perspectiva, nos projetos de formação de professores, opta-se pelo perfil de professor que se quer formar e pelas estratégias que serão utilizadas para obter tal formação, mesmo que nos documentos não sejam explicitadas. Essas escolhas constituem paradigmas de formação que podem ser entendidos como “uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores” (ZEICHNER, 1983 apud GARCIA, 1999, p. 54).

Nesse sentido, pode-se dizer que, subjacente a todo programa de formação, existem posicionamentos de natureza epistemológica, ideológica e cultural relativas ao ensino, ao professor e aos alunos, de acordo com o paradigma de formação adotado. Atualmente, identificam-se duas concepções básicas e bem distintas de formação: o modelo da *racionalidade técnica* e o da *racionalidade prática*: reflexão-na-ação.

O modelo da racionalidade técnica, herdado do positivismo, apoia-se em uma concepção epistemológica de prática que permaneceu, durante todo século XX, servindo de referência para a educação. Nessa concepção, o professor é visto como um técnico-especialista que utiliza a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas para resolver problemas da prática. Os limites e lacunas da racionalidade técnica são evidenciados por Schön (1983 apud PÉREZ-GÓMEZ, 1998). Considerando-se que não é possível um enquadramento da realidade a esquemas preestabelecidos de tipo taxionômico ou procedimental, a perspectiva técnica não oferece possibilidades para enfrentar as características dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.

A crítica generalizada à racionalidade técnica fez emergir outra concepção de formação – a racionalidade prática, reflexão-na-ação, que deseja superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula e na escola. Nessa concepção, “parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos” (PÉREZ-GÓMEZ, 1995 apud NÓVOA, 1995). Para o profissional prático, os desafios não se reduzem à resolução de problemas, mas orientam-se para o esclarecimento de situações complexas em que problemas devem ser, em primeiro lugar, colocados, situados e valorizados.

A primeira atividade do professor-reflexivo é a construção subjetiva dos problemas, como casos únicos que são. A definição de metas e objetivos para a intervenção na prática constitui um problema ético-político. Todas as decisões do professor, seja em termos de seleção de conteúdos, definição de metodologias e avaliação, seja na organização do tempo e do espaço escolares, são definições ético-políticas. A visão de educação como emancipação está subjacente a esse paradigma e considera a necessidade de a formação estar aliada à proposta de construção de uma sociedade mais justa. Aqui estão as propostas de formação que emergiram na década de 1980, “buscando manter vínculo claro com as camadas populares, no sentido de superar as formas de opressão a que estão submetidas” (SANTOS, 2007, p. 242).

Atualmente, os cursos de formação apresentam mesclas dessas orientações, nas quais se contrapõem visões generalistas e especialistas, a teoria em detrimento da prática, conteúdos específicos em detrimento dos pedagógicos. A formação vinha ocorrendo de forma homogeneizante e idealizada. Porém, com o processo de redemocratização do país, “outros” sujeitos, anteriormente excluídos do processo de escolarização, têm penetrado o espaço educacional nos níveis fundamental, médio e universitário, colocando questões para a formação de professores.

As escolas reais e os sujeitos ainda estão bastante ausentes dos eixos da formação de professores. Uma questão complexa, ainda pouco problematizada, situada e valorizada, é o desconhecimento dos sujeitos dos processos educativos. Nesse sentido, o entendimento dos alunos e dos próprios docentes como sujeitos socioculturais e políticos é bastante recente. Apenas a partir da década de 1990 passa-se a debater a necessidade de ampliar o olhar sobre docentes e estudantes, que deixaram de ser vistos somente em função do papel que assumem na ação educativa. Nesse contexto, as pesquisas que buscam o conhecimento sobre os sujeitos – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos – e as condições de vivência de cada uma dessas fases da vida são relativamente recentes. A título de exemplificação, “o tema juventude ganhou visibilidade nos últimos quinze anos no Brasil” (SPÓSITO, 2009, p. 17).

O reconhecimento dos professores como sujeitos socioculturais também é recente. Os professores e suas condições de trabalho têm sido pesquisados, e somos alertados sobre a necessidade de não nos referirmos aos docentes como categoria única, com representações idênticas e homogêneas. A categoria docente é composta por uma diversidade de sujeitos singulares que “não são apenas profissionais. Embora o magistério seja parte significativa de sua experiência e identidade, eles vivenciam em seu cotidiano outras práticas e espaços sociais, como a família, o lazer, a cidade” (Teixeira, 1999, p. 181). Assim como ocorre com os estudantes, temos docentes de vários coletivos sociais, étnicos, geracionais, entre outros, que colocam novas questões para a formação.

Da mesma forma, não podemos nos referir aos jovens como categoria única e homogênea. A juventude pode ser entendida ao mesmo tempo como uma condição e uma representação.

De um lado, há um caráter universal das transformações do indivíduo em determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade, no seu interior, cada grupo social vão lidar e representar esse momento é muito variada no tempo e no espaço. Essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores,

etc.), de gênero e também das regiões, entre outros aspectos. Podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim juventudes, no plural, enfatizando assim, a diversidade de modos de viver a juventude em nossa sociedade (DAYRELL, 2006, p. 55).

Essa definição nos leva à ideia de que, “na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (DAYRELL, 2007, p. 6).

Os professores e os jovens alunos são considerados sujeitos socioculturais. O sujeito sociocultural é

um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar na relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais (CHARLOT, 2000 *apud* DAYRELL, 2003, p. 43).

Os sujeitos sociais são seres em construção, a condição humana é um processo, um “constante tornar-se por si mesmo”; a essência originária do indivíduo humano está no mundo das relações sociais. Ao mesmo tempo, esse sujeito traz marcas de gênero, sexualidade, raça e etnia, de classe, entre outras, que não estão subsumidas na constituição dos sujeitos e nas suas relações sociais. Eles marcam o trabalho docente e o processo de escolarização dos jovens e das jovens, que, nas relações de poder colocadas, tendem, em alguma medida, a se traduzir na produção de desigualdades escolares a partir das diferenças. A relação social entre esses sujeitos, professores e jovens alunos, é o núcleo fundante da condição docente.

A relação educativa atinge o sujeito naquilo que lhe é fundamental: a importância de ser reconhecido pelo outro. “Professores constituem-se e identificam-se como tais a partir de suas relações com seus alunos. E estes, de igual forma” (Teixeira, 1999, p. 187). Contudo, se as imagens de aluno e de docente estão “quebradas” (Arroyo, 2008), parece existir rupturas abruptas devido às relações com o outro “novo” sujeito da contemporaneidade.

Os docentes constroem representações negativas sobre os jovens que, muitas vezes, advêm do contexto de exclusão e pobreza no qual se realiza a prática desse professor. As representações são construções imaginárias de um tipo ideal de aluno que provocam um desconhecimento dos sujeitos jovens reais, de seus desejos, valores, sonhos e esperanças e/ou desesperanças, até mesmo em relação ao futuro, e que repercutem nas interações entre educadores e os alunos. O tipo de interação que se estabelece com eles são fatores condicionantes do tipo de relação pedagógica e de atividade que é possível realizar, repercutindo nos processos educativos.

As considerações feitas nos levam a refletir sobre os argumentos de Perrenoud, quando afirma que

trabalhamos com nossas emoções, nossa cultura, nossos gostos e desgostos, nossos *preconceitos*, nossas angústias e desejos, nossos fantasmas de poder ou de perfeições e, finalmente, nossas entranhas e o nosso inconsciente, os nossos valores e os nossos sonhos, é *necessário sabê-lo e é preciso controlar as influências que exercemos sobre os alunos* (PERRENOUD, 1993, p. 150, grifos nossos).

Os professores, ao trabalharem com o que são como pessoas, revelam seus preconceitos, seus desgostos, muitas vezes de forma inconsciente. A formação de professores teria como um de seus eixos contribuir para os desvelamentos das ações inconscientes, tendo em vista explicitá-los, analisá-los, para que se possa controlar razoavelmente as influências que exercem sobre os jovens alunos, uma vez que é um processo relacionado não somente à dimensão de desenvolvimento pessoal,¹⁰ mas também de desenvolvimento profissional¹¹ e organizacional.¹²

As relações que constituem a docência tornam-se permanentemente instáveis, complexas, incertas, senão mais difíceis. A escola é um lugar dos enfrentamentos, das possibilidades de construção de subjetividades, em que a identidade é um processo rico e conflituoso de socialização, do sentimento de pertencimento ou não pertencimento. Nesse contexto, a questão central posta para a formação de professores é: como ensinar uma infância e uma juventude a sujeitos “outros”; que o professor e a escola não conhecem nem reconhecem?

Uma primeira possibilidade seria inverter os processos usuais de formação, trazendo a diversidade como questão central. Arroyo argumenta que a “diversidade tende a ser secundarizada. O que é visto como universal, comum e único é determinante” (ARROYO, 2008, p. 12). O autor sugere que o ponto de partida seria a diversidade, abrindo o processo formativo à

radicalidade política, cultural e educativa que vêm dos coletivos diversos, de suas organização e seus movimentos, de seus processos de formação de militantes-educadores. Em diálogo com essa diversidade, será possível avançar em concepções e práticas de educação, docência e formação (ARROYO, 2008, p. 15).

Cabe aos formadores contribuir para a reflexão dos professores sobre a diversidade, as diferenças e os seus processos sociais de produção, especialmente na formação continuada, quando os docentes se defrontam cotidianamente com os sujeitos-diversos presentes no espaço escolar, para que cultivem a “sensibilidade pedagógica para entender sua história nessa história e para levar esse entendimento às crianças e aos adolescentes, aos jovens e aos adultos com que trabalharem” (ARROYO, 2008, p. 14).

Esse processo de “reeducar o olhar sobre a diversidade” é uma tarefa complexa por buscar interpretar e desconstruir olhares e representações sobre os diversos que configuram práticas e políticas educacionais, fazendo-se presente de forma quase imperceptível, permeando as “estruturas, as lógicas e os valores constituintes do sistema escolar, da academia, do ensino da pesquisa e da extensão, das avaliações e dos currículos. Da própria relação pedagógica” (ARROYO, 2008, p. 16).

¹⁰ O desenvolvimento pessoal significa produzir a vida do professor, isto é, a formação deve propiciar uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite ao professor (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, “permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25).

¹¹ O desenvolvimento profissional significa produzir a profissão docente, ou seja, práticas de formação que considerem os saberes experienciais dos professores, trabalhando de um ponto de vista teórico-conceitual, através da investigação-ação, permitindo a apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. Nesse sentido, pretende-se que as práticas de formação tomem “como referência as dimensões coletivas, contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p. 27).

¹² O desenvolvimento organizacional significa produzir a escola, que deve ser concebida como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Os professores devem se assumir como produtores de sua profissão – não basta mudar os profissionais, é necessário mudar os contextos em que eles intervêm. A formação de professores é algo bastante complexo, em que concorrem valores, atitudes, concepções e significações, além de posicionamentos políticos. Associa-se formação a processos dinâmicos e contínuos.

A próxima seção busca responder as seguintes questões: qual é o perfil dos “novos” sujeitos jovens que têm chegado à instituição escolar? Quais são os traços da condição juvenil na RMBH?

A CONDIÇÃO JUVENIL DOS JOVENS MORADORES DA RMBH

Nesta seção, traçaremos um perfil dos jovens moradores da RMBH. Para tanto, utilizaremos as variáveis sexo, raça/cor, condição domiciliar e renda, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referentes a 2002 e 2007.

A RMBH apresenta um total de 1.371.118 jovens entre 15 e 29 anos (PNAD 2007). Esse número corresponde a aproximadamente 27% da população total. Comparando com os dados apresentados na PNAD 2002, havia nesse ano 1.299.118 jovens nessa faixa etária, representando cerca de 29% da população total, sendo que mais de 80% residiam na área urbana (cidade, vila ou área urbanizada). Podemos afirmar que, embora o número de jovens esteja aumentando em termos absolutos, observamos uma diminuição do peso desse segmento na população total.

Esse mesmo fenômeno ocorre para o Estado de Minas Gerais, que, em 2007, apresentava um total de 5.101.229 jovens entre 15 e 29 anos, correspondendo a 25,8% da população total. Esse percentual era de 27,3% em 2002, conforme dados da PNAD. Houve um leve decréscimo percentual de jovens em relação à população total, apesar de, em números absolutos, ter ocorrido crescimento (eram 5.034.648 jovens nessa faixa etária em 2002). Embora essa seja uma alteração relativamente pequena, existem diferenças marcadas quanto à significação do peso da juventude na estrutura populacional. Essa mudança diz respeito não somente ao volume populacional, mas também à sua estrutura etária, “fruto de um processo de redução em seus níveis de fecundidade e de mortalidade que denominamos de transição demográfica” (CERQUEIRA; GIVISIEZ, 2004, p. 16), constituindo-se um conjunto de regras e fases que todas as sociedades atravessam.

Na segunda metade dos anos 1970, houve um aumento do tamanho das coortes devido à ostensiva queda no número de nascimentos nos anos 1980. “Esta abordagem das transformações nas estruturas etárias suscitou a detecção do fenômeno das ‘ondas jovens’, ou seja, o efeito das ondas de nascimento no número de jovens” (BERCOVICH; MASSÉ, 2007, p. 7). Esse aumento do número de jovens, segundo Waiselfisz,

é essa fase que cobra via e sustância a categoria “juventude”, como identificação de um segmento da população com tempos, características e necessidades próprias, categoria conceitual que se consolida com os novos ordenamentos sociais e produtivos de finais do século XIX e, principalmente, do século XX (2007, p. 21).

A redução no tamanho das coortes acirra-se nos anos 1990: o declínio das taxas de fecundidade¹³ e natalidade. Projeções populacionais recentes indicam que essa queda irá continuar. Um dos efeitos desses movimentos foi a queda da população de crianças e adolescentes (0 a 14 anos de idade) de 38,2% do total da população em 1980 para 26% em 2006. A participação dos jovens (de 15 a 24 anos) reduz em proporções bem menores: de 21,1% em 1980 para 18,5% em 2006 (WAISELFISZ, 2007). O processo de contração da população jovem está em fase inicial e se intensificará nos próximos anos. Diferentemente

¹³ Em 1970, a taxa de fecundidade era de 5.8 filhos para cada mulher em idade reprodutiva, caindo para 2.3 em 2000 (CERQUEIRA; GIVISIEZ, 2004).

da queda da participação de crianças, adolescentes e jovens na população brasileira, a população adulta¹⁴ e idosa¹⁵ cresceu rapidamente. Essas mudanças na dinâmica populacional repercutirão na evolução da demanda por serviços públicos, principalmente educacionais, visto que

o novo contexto deixa margem para novas preocupações com o sistema educacional, desta vez com os aspectos como a melhoria da qualidade do ensino oferecido, a redução das taxas de repetência e evasão escolar, que atualmente podem ser vistos como grandes desafios aos planejadores e estudiosos da área da educação, e ainda com o maior acesso aos ensinos Médio e Superior (CERQUEIRA; GIVISIEZ, 2004; p. 16).

A expansão da escolaridade, na busca pela ampliação do atendimento escolar dos jovens, principalmente daqueles pertencentes aos segmentos populares que anteriormente não tinham acesso a esse nível de ensino, torna-se um desafio para os planejadores, educadores e pesquisadores. A necessidade de prolongamento da escolaridade provoca um intenso processo de expansão do ensino médio, repercutindo na definição de políticas públicas que visam a atenuar o fenômeno do fracasso escolar e à promoção da inclusão social.

Considerando a população jovem, podemos afirmar que existe uma distribuição equilibrada entre os sexos: tanto em 2002 como em 2007, 49% eram homens e 51% eram mulheres. No mesmo período, a razão de sexo, que indica o número de homens por mulheres dessa população, era de 0,97.

É interessante observar que esse equilíbrio no número de homens e mulheres sofre uma alteração na faixa referente aos jovens de 18 a 20 anos, chegando, em 2007, a porcentagem de 47% de homens e 53% de mulheres. A razão de sexo dessa faixa etária é de 0,89 em 2007 e 0,92 em 2002, indicando que ocorreu uma queda mais acentuada que em outras faixas etárias. Essa alteração, embora pequena (5%), parece corroborar parte da literatura sobre mortalidade juvenil, que aponta para a vulnerabilidade específica da população jovem masculina. Nesse sentido, a literatura indica que a violência atinge e é mais letal para os homens do que para as mulheres, o que parece ser confirmado na RMBH.

Entretanto, em todas as outras faixas etárias, verifica-se um equilíbrio na razão de sexo, podemos até afirmar que acima de 23 anos a situação é bastante equilibrada, o que pode nos indicar um efeito das políticas que buscam reverter a situação de violência vivenciada pela juventude. Deixamos a questão: estariam essas políticas surtindo efeitos?

No que diz respeito à variável raça/cor para esse segmento da população, temos que, para 2007, 37,7% são brancos e 61,6% são negros.¹⁶ Em número menor estão os amarelos e indígenas, 0,5% da população de jovens da RMBH. As pesquisas realizadas por órgãos oficiais (IPEA, IBGE) mostram que o Brasil é um país que apresenta uma extrema desigualdade no que diz respeito a brancos e negros. Os dados nacionais indicam que a população negra é maioria entre aqueles que têm menos acesso aos serviços públicos, aos empregos de maior prestígio e retorno econômico, além de sofrer com mais intensidade o drama da pobreza e da indigência. Esse é um dos motivos de investirmos em dados desagregados em raça/cor.

¹⁴ A população adulta (25 a 64 anos) passou de 36,6% em 1980 para 48,4% do total em 2006.

¹⁵ A população idosa (acima de 64 anos) passou de 4% em 1980 para 7,1% em 2006.

¹⁶ Nesse trabalho, a categoria negro é entendida como o somatório das categorias preto e pardo.

Ao compararmos esses dados com os dados da PNAD 2002, observamos uma mudança significativa na composição dessa população no que diz respeito à autodeclaração de cor/raça. Na PNAD de 2002, cerca de 48% se declararam brancos e 51,2% se autoidentificaram como negros. Em número percentual bem menor estão os amarelos e indígenas, que somam 0,3% do total da população na RMBH. Outro dado interessante é que, ao mesmo tempo que ocorre esse processo, temos uma diminuição no número de pessoas que se autodeclararam brancas.

O aumento da população que se autodeclara negra (10,4%) é bastante significativo, o que pode ser resultado de uma maior discussão sobre a questão racial no Brasil. O debate sobre essa questão tem ganhado cada vez mais visibilidade na esfera governamental e nos meios de comunicação, o que pode gerar uma reflexão sobre o pertencimento étnico-racial dos indivíduos. Essa poderia ser uma explicação para o aumento significativo da porcentagem de jovens que passam a se autoidentificar como pretos e pardos.

Quando observamos a variável cor/raça analisada juntamente com a variável sexo, temos que, para o ano de 2007, entre os jovens homens, 37,3% eram brancos e 62,3% eram negros. Para as jovens mulheres, 38,3% se declaravam brancas e 60,9% eram negras.

Ao compararmos os dados de 2007 e os de 2002, temos uma realidade bem distinta. No ano de 2002, 47,4% dos jovens se declaravam brancos. Esse percentual para as jovens chegava a 48,7%. O percentual de jovens homens que se autodeclaravam pretos e pardos (negros) era de 52,2%, e, entre as jovens mulheres, era de 50,8%. Conforme destacamos acima, do ano de 2002 para o ano de 2007, existe um aumento da população que se autodeclara negra, independentemente da variável sexo, em aproximadamente 10%.

Com relação à composição da família de origem e à formação de novo núcleo familiar, os dados nos indicam que, para o ano de 2007, dentre os mais novos (15 a 17 anos) e do sexo masculino, a grande maioria é de jovens que residem no núcleo familiar na condição de filhos dependentes: em torno de 88,5%. Essa condição declina à proporção que a idade aumenta, passando a representar menos de 41% para jovens com idade de 27 a 29 anos. Para as jovens mulheres, dentre as mais novas (15 a 17 anos), a grande maioria também é de jovens que residem no núcleo familiar na condição de filhas: em torno de 84,2%, percentual inferior ao de homens. Também para as jovens, à medida que a idade aumenta, diminui também esse percentual, chegando a 30,9% para as mulheres entre 27 e 29 anos.

É interessante observar uma mudança se compararmos à situação encontrada nos dados referentes a 2002. Os jovens entre 15 e 17 anos que moravam com os pais na condição de filhos eram cerca de 91,1% para os jovens e 88,8% para as jovens, percentuais que atingem respectivamente 88,5% e 84,2% em 2007, ocorrendo uma redução percentual de jovens nessa condição. Para os mais velhos (27 a 29 anos), essa porcentagem girava em torno de 33,6% para o sexo masculino e 29,2% para o feminino, ou seja, em 2007, houve um aumento dos jovens que permanecem na condição de filhos.

Tendência inversa pode ser observada nas categorias chefe de domicílio e cônjuge. Apesar de as proporções serem pequenas – menos de 2,5% para os jovens mais novos (até 20 anos), tanto para homens quanto para mulheres –, devemos observar que, em números absolutos, temos, para o ano de 2007, mais de 3.698

jovens entre 15 e 17 anos na RMBH que já são pessoas de referência e/ou cônjuges. Há que considerar, também, os jovens que já constituíram um núcleo familiar ou vivenciam certos elementos de transição para a vida adulta¹⁷ sem realizar independência da família de origem (ABRAMO, 2005; SPÓSITO, 2003). Outro dado a ser considerado é que aproximadamente 9% eram parentes do chefe do domicílio, e 1,2% não eram parentes. Esse fato evidencia arranjos familiares extremamente complexos e que não podem ser reduzidos à configuração familiar tradicional: pai, mãe e filhos.

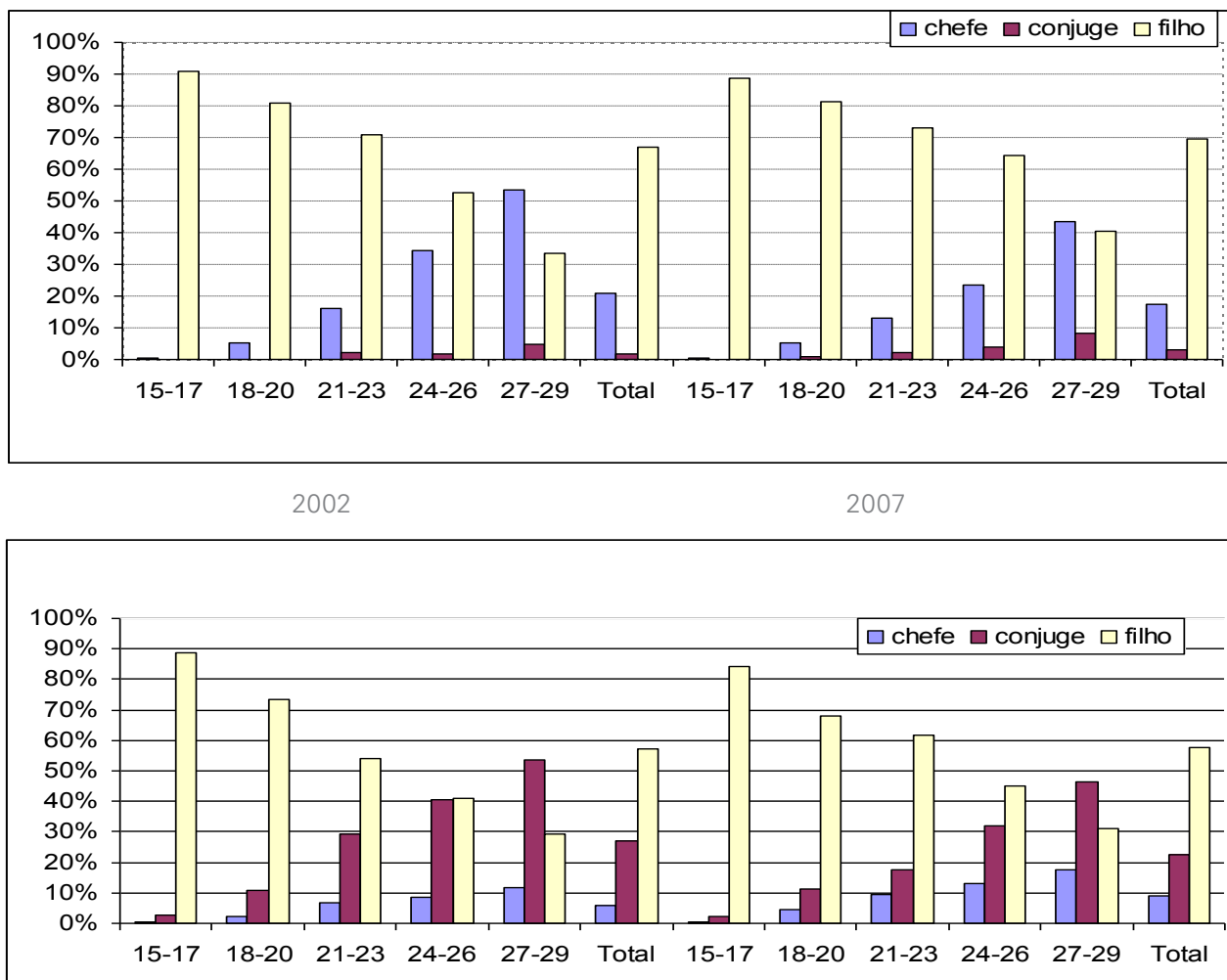
Um ponto importante diz respeito à diferenciação entre os sexos na posição de chefe de domicílio e cônjuge na unidade domiciliar. Uma porcentagem bem maior de jovens mulheres entre 27 e 29 anos, mais de 53,4% em 2002 e 46,4% em 2007, ocupa a posição de cônjuge; mas apenas 11,8% em 2002 e 17,8% em 2007 se declaram chefes do domicílio. Observando os jovens do sexo masculino, temos que, nessa mesma faixa etária, essa situação se inverte – em 2002, temos que 53,3% são pessoas de referência no domicílio e 4,9% são cônjuges, e, em 2007, 43,6% são chefes do domicílio e 8,4% se declaram cônjuges. Os jovens homens passam da condição de filhos à de chefes de domicílio, e as mulheres, da condição de filhas à de cônjuges. Levantamos a hipótese de que essa condição domiciliar pode estar relacionada ao aumento dos anos de escolarização para as mulheres, em detrimento dos dos homens.

Essas alterações nas condições familiares parecem indicar que novas configurações familiares estão sendo organizadas. Contudo, diferentemente das conversações no ambiente escolar, nas quais os educadores referem-se às novas configurações como “famílias desestruturadas”, geralmente acusadas pelo fracasso escolar dos alunos e das alunas de camadas populares, pesquisas como as de Dayrell (2003) indicam que as relações familiares são muito importantes para a vida dos jovens, que a figura da mãe representa um apoio para as adversidades vivenciadas no difícil cotidiano e que nem sempre o pai está ou se faz presente nesse espaço.

A sobrevivência da família dos jovens pobres geralmente é garantida pela contribuição de todos os familiares no orçamento doméstico. O fato de um número significativo de jovens, mais de 3.698, entre 15 e 17 anos, já serem pessoas de referência e/ou cônjuges nas famílias da RMBH questiona a sua representação como categoria única. Sem recortá-los sob a ótica da classe social, eles são classificados como consumistas ou alienados, e “se recuperarmos a extração de classes, sobretudo para qualificar o aluno da escola pública, acrescentamos, na maioria das vezes, o atributo violentos ou marginais” (SPÓSITO, 1999, p. 99).

¹⁷ Alguns elementos ou processos considerados constitutivos da condição juvenil: relação de dependência/independência da família de origem, situação matrimonial, condição de maternidade/paternidade, atividades nas quais suas vidas estão centradas (trabalho, escola e lazer) (ABRAMO, 2005).

GRÁFICO 1 – CONDIÇÃO DOMICILIAR EM 2002 E 2007



Fonte: PNAD 2002 e 2007.

As imagens da juventude como transitoriedade, como momento de crise ou sob uma visão romântica penetram o espaço escolar, propiciando elementos para a análise dos jovens pela negatividade, pelo que lhes falta, para corresponder a um determinado modelo de “jovem” (DAYRELL, 2003). Spósito explica as consequências dessa situação e os dilemas que se colocam:

Os dilemas que advêm dessa situação bastante freqüente são pelo menos dois: de um lado, o estereótipo é aliado íntimo do preconceito, fato criador de enormes dificuldades para aqueles que se dedicam ao trabalho educativo. De outra parte, os estereótipos não permitem que interroguemos o sujeito – neste caso o jovem – ao qual atribuímos determinadas características a priori e negamos o direito de fala, isto é, nos negamos escutar o que ele teria a nos dizer sobre si mesmo. Mais ainda, a heteronomia anula qualquer processo de autonomia, pois acabamos

por considerar que o jovem é incapaz de produzir orientações a partir de si mesmo, e que as definições que lhe são imputadas exteriormente são as suas próprias definições (SPÓSITO, 1999, p. 99).

A experiência escolar cotidiana pode levar a uma incorporação dessas significações e representações pelo jovem no seu "auto-reconhecimento, sendo traduzidas pelo estigma, que conforma, ou melhor, deforma sua identidade" (SPÓSITO, 1999, p. 99) e na forma de "ser aluno" na relação com seus professores.

Nos cursos de formação, parte significativa dos currículos silencia-se em relação a questões fundantes do trabalho escolar e do papel da escola. Entre os mais cruciais, estão os sujeitos e a cultura da infância, adolescência, juventude, o mundo adulto e os idosos. No nosso caso específico, há um silenciamento no currículo sobre os sujeitos jovens, a juventude, a condição juvenil e as diferenças que marcam o processo de escolaridade deles.

Nesta seção, a análise da distribuição da população de jovens moradores da RMBH revela que: a) a população jovem sofreu um leve decréscimo; b) há proximidade entre o número de jovens homens e mulheres; c) houve o aumento dos jovens, homens e mulheres, que se autodeclararam negros (pretos ou pardos); d) a grande maioria dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos são solteiros e residem no núcleo familiar na condição de filhos dependentes; essa condição declina à proporção que a idade aumenta; contudo, existe um número significativo de jovens mais novos que são chefes de família ou cônjuges; e) existe grande desigualdade entre a população jovem por classes de rendimentos mensal per capita. Esse quadro oferece várias possibilidades de refletir sobre os processos sociais e históricos que têm levado à configuração dessa realidade. Nesse sentido, podemos dizer que parte significativa dos cursos de formação tem se silenciado sobre a análise da população jovem e suas características.

JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E DESIGUALDADES

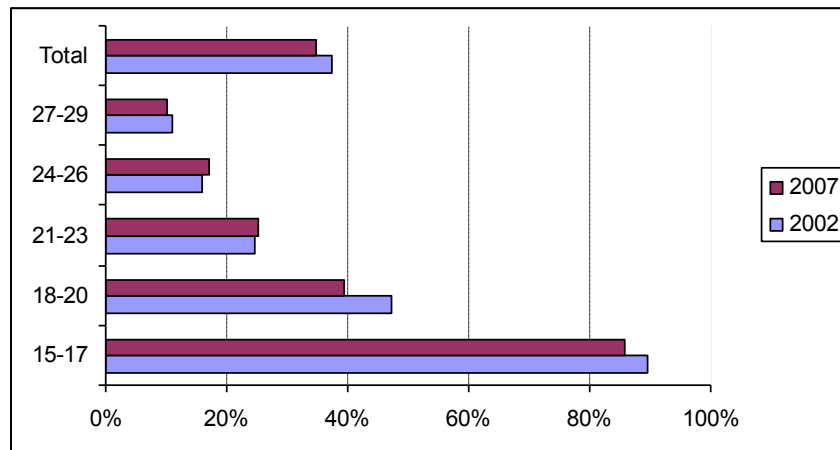
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) reafirma o direito à igualdade e traz um aspecto inovador, que é o acolhimento às diferenças relacionadas a etnia, idade, experiência e necessidades especiais. O direito à educação escolar coloca a especificidade do direito à diferença, em que se mesclam as questões de gênero, condição social e credo, entre outras. Nesse sentido, as considerações legais de certa forma incentivam a redução das discriminações, podendo auxiliar na emancipação de muitas pessoas (CURY, 2002).

A educação passa a ser direito de todo ser humano, legitimado na Constituição Federal (CF) de 1988. A CF garante, por meio da Emenda Constitucional n. 14, de 13 de setembro de 1996, a "progressiva universalização do Ensino Médio¹⁸ gratuito" (BRASIL, 1988, art. 208, II). A LDBEN n. 9394/96 acrescenta às premissas constitucionais o dever do Estado em garantir a oferta de vagas e a responsabilidade dos pais pela permanência dos filhos na escola. Considerando que a LDBEN foi fruto de variadas lutas de coletivos diversos, ocorreram várias conquistas e ganhos, mas também permanecem dificuldades e alguns abismos. O direito à educação está articulado ao dever do Estado na busca da universalização do ensino; contudo, entre esses preceitos legais e a concretude da situação do ensino médio na RMBH há distanciamentos, como os dados apresentados a seguir revelaram.

¹⁸ Focalizaremos o processo educacional; entretanto, daremos ênfase ao ensino médio, por ser um nível destinado aos jovens de 15-17 anos, mas todas as faixas etárias entre 15-29, de alguma forma, se fazem presente neste nível de ensino.

A ampliação do direito à educação trouxe um aumento significativo de 65% do número de matrículas no ensino médio, e, mais recentemente, um decréscimo, como é possível verificar no Graf. 2 abaixo.

GRÁFICO 2 – FREQUÊNCIA À ESCOLA EM 2002 E 2007



Fonte: PNAD 2002 e 2007.

Houve uma inserção significativa de jovens nesse nível de ensino, que anteriormente era reservado às camadas médias e altas da sociedade e passou a receber “um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcados 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” (DAYRELL, 2007).

O Graf. 2 apresenta a distribuição dos jovens (15 a 29 anos) por frequência à escola na RMBH em 2002 e 2007, independentemente do nível de ensino. Verifica-se que a frequência escolar é maior na faixa de 15 a 17 anos (90% em 2002 e 86% em 2007), independentemente do nível de ensino que os jovens se encontram.

Em 2002, podemos observar que, para as meninas, esse percentual é maior, 93%, se comparado ao grupo dos meninos, 87%. Os dados referentes a 2007 apontam uma redução dos jovens entre 15 e 17 anos que se encontram na escola para os dois grupos, 88% para as meninas e 84% para os meninos.

Quando observamos o valor total, podemos constatar uma diminuição no atendimento escolar do jovem nessa faixa etária. Em 2002, cerca de 10% dos jovens não frequentavam a escola. Esse dado, para 2007, indica que 14% dos jovens não frequentavam nenhum estabelecimento de ensino, revelando a grande evasão existente no sistema de ensino, ou até mesmo o número elevado daqueles que nunca foram à escola.

Considerando todas as faixas etárias, em 2007, 35% dos jovens frequentavam a escola, e 65% não frequentavam. Em 2002, esse percentual era de 37% para os jovens que frequentavam a escola, e 63% para os que não frequentavam. De 2002 para 2007, observamos uma redução percentual dos jovens que frequentam a escola, independentemente do nível de ensino. A literatura e as discussões de educadores em torno da temática têm levantado algumas hipóteses para a redução do atendimento escolar, relativas à condição juvenil e à própria escola. Relativas à condição juvenil seriam: dificuldade de conciliar estudo

e trabalho? Gravidez precoce? Mudança na composição da família? Não apropriação do espaço escolar como direito? Seria vivência de situações educacionais excludentes e discriminatórias? As hipóteses relativas à própria escola seriam: falta de sentido da escola para os jovens? Massificação escolar sem cuidado com a aprendizagem? Políticas de correção de fluxo? Manutenção de estrutura, lógicas e valores da escola republicana para a educação de um “outro” público?

No que diz respeito à frequência à escola dos jovens desagregados por sexo e por cor/raça, considerando os dados relativos a 2002, temos que entre os jovens que frequentavam a escola, 53,9% eram brancos e 45,5% eram pretos e pardos.

Para 2007, no universo dos jovens entre 15 e 29 anos que frequentavam a escola, temos que 43,6% se autodeclaravam brancos, e 55,9%, negros. Observamos aí um aumento na população dessa faixa etária autodeclarada preta e parda, independentemente da variável sexo.

TABELA 1 – MÉDIA DE ANOS DE ESTUDO POR RAÇA/COR

Raça/ Cor	Escolaridade	
	2002	2007
Indígena	9,5	8,4
Branca	9,5	10,1
Preta	7,7	8,7
Amarela	11,5	10,2
Parda	8,0	9,0
Total	8,8	9,3

Fonte: PNAD 2002 e 2007.

Considerando a média de anos dessa população por sexo e raça/cor, temos que, em 2002, a população branca tinha, em média, 9,5 anos de estudo. Os pardos possuíam, em média, 8 anos, e os pretos, 7,7.

Quando analisamos os dados referentes a 2007, observamos um aumento da média de anos de estudo para toda a população: 10,1 para os brancos, 9 para os pardos e 8,7 para os pretos. Esse aumento da escolaridade média da população, embora ainda pequeno, pode ser entendido como resultado de políticas públicas universais de escolarização. No entanto, o que mais nos chama a atenção é a permanência da diferença de anos de estudo entre a população branca e negra ao longo do período. Os dados, juntamente com pesquisas oficiais, nos permitem pensar que, apesar da importância de políticas universais, estas não têm conseguido diminuir satisfatoriamente as desigualdades educacionais entre negros e brancos no Brasil.

Considerando esse dado para a população entre 15 e 17 anos, observamos que esses jovens apresentam uma média de anos de estudo (7,7 em 2002 e 7,6 em 2007) abaixo do esperado para alunos que, em idade regular, estariam no ensino médio.

Outro ponto interessante diz respeito à apropriação educacional das mulheres negras. Em praticamente todas as faixas etárias, as mulheres negras apresentam uma média de anos de estudo superior aos homens negros. Esse indicador, conforme apontam outras pesquisas, talvez seja o único em que as mulheres negras apresentam índices superiores aos homens negros. Diante disso, podemos supor que esse dado é de fundamental importância para entender as estratégias de escolarização e de ascensão educacional da população negra no Brasil.

No que diz respeito à proporção de jovens por dependência administrativa na RMBH, tanto os dados referentes a 2002 quanto os referentes a 2007 mostram que a maioria dos estudantes, cerca de 65%, frequenta a rede pública de ensino. O restante, aproximadamente 35%, encontra-se na rede privada. Verifica-se que a faixa etária de 15 a 17 anos estuda majoritariamente na rede pública (87%), tanto para 2002 quanto para 2007. Isso sugere que a expansão da escolarização nos últimos anos no país “beneficiou os mais jovens; a quase universalização do acesso ao ensino fundamental, do que puderam aproveitar quase todos os que são hoje adolescentes” (ABRAMO, 2005, p. 50).

É interessante observar que, à medida que a idade avança, existe uma tendência de as porcentagens dos jovens que estudam na rede pública e privada se igualarem. Esse fato pode ser explicado pela expansão da rede privada de ensino superior, atendendo aos jovens das faixas etárias mais elevadas. Nessa perspectiva, temos que, entre os jovens acima de 21 anos que estão estudando, independentemente do sexo, mais de 50% se encontram em instituição privada de ensino, tanto em 2002 quanto em 2007. Para 2007, quando consideramos a variável sexo, as jovens possuem uma tendência maior em estudar na rede de ensino particular (37%) do que os jovens (34%). Essa diferença parece ser potencializada na idade de entre 27 e 29 anos: 65% para as mulheres e 36% para os homens.

Esse fato talvez possa ser explicado pelo aumento da renda familiar entre os jovens com idade acima de 21 anos, e sugere que a possibilidade de estudar varia bastante de acordo com a renda familiar: a) os jovens que trabalham passam a ter possibilidade de frequentar a rede privada, b) o aumento da oferta no ensino superior privado vai absorver boa parte desses jovens, tendo em vista a maior oferta de cursos noturnos, possibilitando a conciliação entre trabalho e estudo; c) políticas de inclusão para o ensino superior.

Os dados revelam que a expansão do ensino fundamental não teve o correspondente aumento de vagas no ensino médio, e que o acesso aos serviços educacionais tem ocorrido de forma profundamente desigual, principalmente nesse nível e na educação superior.

As condições socioeconômicas e outros fatores familiares marcam o processo de escolarização dos jovens, assim como as diferenças entre sexos e de raça/cor. A escola passa a receber “um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcados 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” (DAYRELL, 2007).

A construção de uma escola com base nos princípios de justiça e equidade se defronta com grandes dificuldades (DUBET, 2004). A abertura da escola para as classes populares não elimina as desigualdades entre pessoas de uma mesma categoria social, entre os gêneros, entre grupos sociais e entre condições familiares de escolaridade. Assim, as desigualdades sociais pesam muito sobre as desigualdades escolares.

Estudos mostram que os entraves durante o processo de escolarização são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade dos professores é menor nos bairros mais difíceis e a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que também são mais ausentes na escola e menos informadas sobre as possibilidades de prosseguimento na carreira escolar de seus filhos (DUBET, 2004).

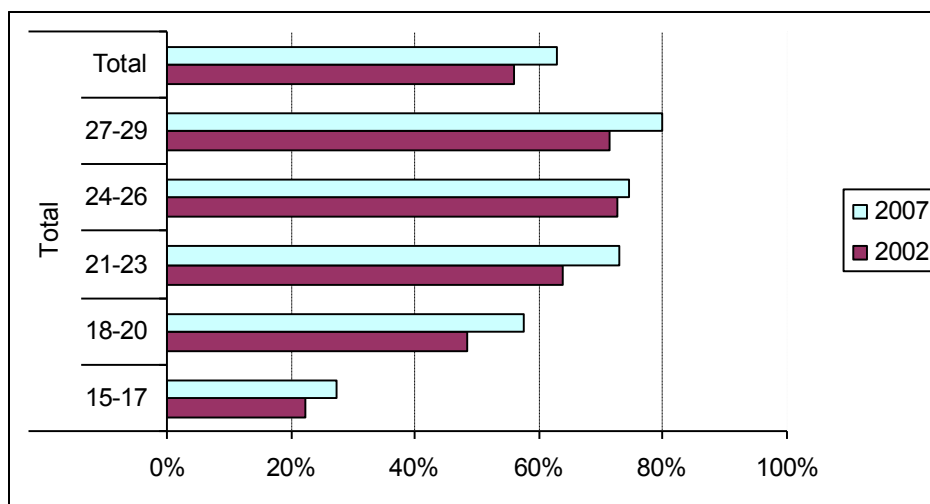
A diversidade e a desigualdade são fortes marcas da condição juvenil, denotando diferentes experiências juvenis, segundo o seu pertencimento social e sua identidade de classe, gênero ou raça, e definindo fortemente sua relação com a escola. A mudança nessa situação coloca um grande desafio para os educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas, que é a incorporação dos jovens como sujeitos de direitos, reconhecendo as características singulares e os dilemas vivenciados pela condição juvenil, tendo em vista a necessidade de lhes proporcionar uma educação de qualidade e significativa.

Na formação de professores, seria necessário refletir sobre as desigualdades escolares, buscando identificar formas e práticas escolares que propiciam a reprodução dessa situação, nos níveis propostos por Nóvoa (1995) – pessoal, profissional e institucional –, referentes à própria subjetividade do professores, aos processos formativos pelos quais se constitui como profissional e aos fatores escolares que podem configurar essas situações.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS JOVENS NA RMBH

Ao analisamos a dimensão do trabalho, podemos perceber no Gráfico 3 que a proporção de jovens que trabalham aumenta com a idade, independente da variável sexo. Para o ano de 2007, entre os jovens entre 15 e 17 anos, cerca de 27% trabalhava. Para os jovens entre 27 e 29 anos, esse percentual chegava a 80%.

GRÁFICO 3 – JOVENS E TRABALHO EM 2002 E 2007



Fonte: PNAD 2002 e 2007.

Em 2007, o percentual de jovens do sexo feminino que trabalhava era de 55%, e o de jovens do sexo masculino chegava a 71%. Esses dados nos indicam que existe uma diferença na empregabilidade de homens e mulheres nessa faixa etária, uma vez que os jovens que estão trabalhando são, na sua maioria, do sexo masculino. Outro ponto importante diz respeito ao aumento do número de jovens trabalhando em 2007, quando comparamos com os dados referentes a 2002. Em 2002, aproximadamente 56% dos jovens trabalhavam. Em 2007, esse percentual sobe para 63%.

Relacionando os dados do trabalho com o percentual de jovens do sexo masculino que são chefes de família, temos 17,4% (em números absolutos, 117.504). Em percentual bem menor estão as jovens mulheres, 9,2%, totalizando 63.685. Apesar da diferença entre os sexos, os dados revelam o trabalho como uma necessidade na vida dos jovens. Apesar de as proporções serem pequenas – menos de 2,5% para os jovens mais novos (até 20 anos), tanto para homens quanto para mulheres –, devemos observar que, em números absolutos, temos, para o ano de 2007, mais de 3.698 jovens entre 15 e 17 anos na RMBH que já são pessoas de referência e/ou cônjuges.

A diferença de situação no domicílio entre os sexos, como dito anteriormente, mais de 53,4% em 2002 e 46,4% em 2007 das jovens mulheres ocupam a posição de cônjuge; mas apenas 11,8% em 2002 e 17,8% em 2007 se declaram chefe do domicílio. Na mesma faixa etária, para os jovens homens a situação se inverte – no ano de 2002 temos que 53,3% são pessoas de referência no domicílio e 4,9% são cônjuges e, para o ano de 2007, 43,6% são chefes do domicílio e 8,4% se declaram cônjuges. Os jovens homens da condição de filhos passam a de chefe de domicílio e as mulheres da condição de filhas a cônjuge. Como dissemos anteriormente, temos por hipótese que essa condição domiciliar pode estar relacionada ao aumento dos anos de escolarização para as mulheres em detrimento dos homens. Essa hipótese parece ser confirmada quando a cruzamos com a inserção no mundo do trabalho.

A precoce conciliação entre escola e trabalho pode ser analisada sob a luz da questão econômica, uma vez que muitos jovens, ao ingressarem no ensino médio, já trabalhavam há tempo. Pesquisas têm apontado que o padrão de inserção ocupacional do jovem brasileiro requer uma antecipação da vida juvenil para antes dos 15 anos. Nessa perspectiva, o trabalho, além de necessidade, é um valor, assim como a escola apresenta-se como caminho para uma condição de vida melhor (DIAS, 2000).

Apesar das dificuldades impostas pelas condições de vida, o estímulo familiar faz com que muitas vezes os jovens não desistam da escola. Outros jovens, no entanto, acabam por abandonar os estudos por não conseguirem conciliá-los com o trabalho.

A literatura indica que, muitas vezes, a vontade de continuar a estudar e a necessidade de os jovens conciliarem o mundo do trabalho com o mundo da escola faz com que muitos deles optem pela escola noturna. A própria escola, em alguns momentos, reconhece a necessidade de dar aos alunos do noturno um tratamento diferenciado, não exigindo uniforme ou cobrando a presença dos pais às reuniões, por exemplo.

Entretanto, apesar do investimento pessoal e do esforço em levar adiante os estudos, percebemos que a necessidade de trabalhar contribui em alguma medida para a evasão. A escola noturna, ao desconhecer em alguns momentos a especificidade do aluno trabalhador, dificulta a sua permanência em seu interior.

A subjetividade desses alunos parece ser afetada pela condição de trabalhadores, tendo sua autoimagem atingida, pois se sentem excluídos em relação àqueles que somente estudam.

Não podemos desconsiderar as transformações ocorridas no mundo do trabalho na atual fase do modo de acumulação capitalista, que exigem um novo perfil de trabalhador. As políticas públicas se voltam para o atendimento das mudanças. É possível observar como o novo modelo de competências e o discurso da educação para a empregabilidade influenciam as políticas públicas para a educação no Brasil, colocando novas demandas ao sistema de ensino. Ao analisarmos a LDBEN n. 9394/96, verificamos que ela busca articular trabalho e educação no nível médio; porém, o caráter historicamente dual desse nível de ensino no Brasil se mantém também na nova LDB. A formação mais ampla do trabalhador, através de maiores vínculos entre trabalho e educação, torna-se mais difícil pela nova legislação. Essa discussão possibilita entender, no nível macroestrutural, os nexos entre trabalho e educação. A escola é demandada a formar o trabalhador dentro das novas exigências do mercado. Os jovens vivem a dualidade presente no ensino médio – alguns estão no curso profissionalizante, outros no curso científico, e nem sempre o saber que o aluno traz do trabalho para a escola tem espaço para recriar-se.

O processo de conciliação trabalho/escola, ao ser experienciado, transforma-se em unidade no sujeito, através do trabalho de um saber. Tanto a escola como trabalho são espaços de aprendizagem e de trabalho, onde a subjetividade está presente (DIAS, 2000). Contudo, parece que os processos formativos dos professores, ao desconhecerem as condições juvenis, acabam por não colocar isso como uma questão a ser problematizada. Parece-nos que existe uma tendência ao não questionamento sobre a possibilidade de intervenção na prática e de estabelecimento de um diálogo mais profícuo entre jovem trabalhador e práticas educativas escolares. Como sinalizado anteriormente, todas as decisões do professor e da escola, seja em termos de seleção de conteúdos, definição de metodologias e avaliação, seja na organização do tempo e do espaço escolares, são também definições ético-políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou trazer elementos que possibilitassem refletir sobre a condição juvenil, sobre a juventude na sua relação com a formação de professores. Nesse sentido, acreditamos que o perfil aqui apresentado não pode ser visto como um modelo prévio de quem são os jovens e do que seja a juventude. Dayrell propõe que

a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem determinado *modo de ser jovem*. Um caminho possível poderia ser a construção de um perfil que contemple o contexto socioeconômico em que se inserem, as experiências socioculturais que vivenciam, com ênfase nas formas de agregação e de lazer, o posicionamento deles em relação à vida e à escola, bem como suas demandas e necessidades. Não podemos nos esquecer de que, se queremos compreender os jovens alunos, temos, antes de mais nada, de buscar conhecê-los (DAYRELL, 2006, p. 55).

A nova realidade do ensino médio está a exigir da escola e do professor que dirijam o processo de ensino-aprendizagem para os *sujeitos jovens* presentes no espaço da escola, o que é um grande desafio, visto que há não somente um distanciamento e um estranhamento da presença dos jovens no espaço escolar,

mas também um desconhecimento da condição juvenil. Nesse sentido, a discussão efetuada possibilitou uma visão dos jovens moradores da RMBH em sua diversidade e especificidades socioculturais. Ao reconhecermos as múltiplas dimensões da condição juvenil, destacamos a importância de se conhecer como o jovem se vê como sujeito sociocultural, bem como as dificuldades que vivencia. Faz-se necessário que a escola e seus profissionais estabeleçam um diálogo com as novas gerações.

Nos processos formativos, é muito importante refletir sobre as crenças, estereótipos, preconceitos e representações dos educadores sobre os jovens, construídos a partir das informações recebidas pelos meios de comunicação, pelas participações em eventos em que se discute a temática da juventude, pelas conversações no cotidiano escolar, familiar ou nas diversas formas de convivência social, pois eles estão relacionados à forma como o professor se relaciona com esses sujeitos e às suas expectativas do processo de escolarização dos mesmos.

Faz-se necessário analisar as concepções generalistas e universais presentes no espaço escolar, no sistema educativo e nas políticas públicas de formação de professores. Entretanto, um olhar micro sobre o espaço escolar, com suas lógicas excludentes, com um padrão único para avaliar, medir e classificar os "alunos", "hierarquiza coletivos diversos, sociais, étnicos, raciais, geracionais, de gênero, do campo como desiguais em racionalidade, conhecimento, valores, cultura, civilização, moralidade, esforço, trabalho, sucesso, mérito..." (ARROYO, 2008, p. 17).

Voltar o olhar para a condição docente e os contextos de trabalho dos profissionais da educação é desvelar os lugares nos quais professores e jovens vivenciam a experiência de docente e de aluno, muitas vezes inseridos na região periférica de Belo Horizonte num *contexto de pobreza e violência*. Os sujeitos são crianças, adolescentes e jovens moradores com perfil diferenciado em contextos de vida e até mesmo de trabalho, que demarcam distinções: os lugares de moradia, as religiões, a constituição e as relações familiares, a convivência com os membros da comunidade, as relações com os próprios corpos, as formas de lazer e as vivências relacionadas ao conhecimento escolar. O exercício de reflexividade proposto poderá provocar um esforço de construir outro olhar sobre os jovens alunos, um convite para aproximar os olhares docentes das trajetórias vivenciadas pelos jovens.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de. (Coord.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 20-40.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). *Quando a diversidade interroga a formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARCELOS, Luiz Cláudio. *Raça e realização educacional no Brasil*. 1992. 98 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

BERCOVICH, Alicia; MASSÉ, Gladys. *Descontinuidades demográficas, onda jovem e mercado de trabalho*. 2007. <http://www.alapop.org/2009/images/PDF/ALAP2004_333.PDF>. Acesso em: 25 jul. 2009.

CERQUEIRA, César Augusto; GIVISIEZ, Gustavo Henrique Naves. Conceitos básicos em Demografia e dinâmica demográfica brasileira. In: RIANI, Juliana de Lucena Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz. *Introdução à demografia da educação*. São Paulo; Campinas: ABEP, 2004.

CURY, Carlos Jamil. Direito e educação: direito à igualdade e direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAYRELL, Juarez. *A escola faz juventudes?* Reflexões em torno da socialização da juventude. In: VIEIRA, Maria Manuel (Coord.). *Actores educativos: escola, jovens e media*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

DAYRELL, Juarez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-53, set.-dez. 2003.

DIAS, Deise de Souza. *Jovem aluno trabalhador do Ensino Médio: a articulação entre trabalho e educação*. 2000. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar, 2005. (Coleção Enciclopédia Moderna, n. 3, Série Sociologia).

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação. Juventude e contemporaneidade*, Rio de Janeiro: ANPED, n. 5-6, maio/dez., 1997.

PEREZ-GOMEZ, Angel. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: PEREZ GÓMEZ, Angel; GIMENO, Sacristán. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SANTOS, Lucíola Licínio. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves (Org.). *Formação de professores para a educação básica – dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPÓSITO, Marília. Juventude, crise e identidade. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

SPÓSITO, Marília. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Afirmativa, 2003.

SPÓSITO, Marília (Orgs.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Editora Argumentum, 2009.

TEIXEIRA, Inês. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007*. Brasília: Ministério da Ciência e da Tecnologia; Instituto Sangari; Rede de Informação Tecnológica da América Latina, 2007. 167 p.

ZECHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.