

JUVENTUDE E CULTURA: REFLEXÕES ACERCA DAS CULTURAS JUVENIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Cristiane Rodrigues Silva¹

belemcris@yahoo.com.br

Pâmela Costa da Silva²

pamelageografia@hotmail.com

Resumo: O presente artigo busca apresentar uma discussão sobre juventude e culturas juvenis e como esses conceitos se relacionam com o currículo escolar, objetivando refletir sobre a categoria juventude numa perspectiva sociocultural no contexto educacional. Iniciamos trazendo um panorama conceitual sobre currículo a partir do século XX na educação brasileira, seguido de um debate acerca das concepções de juventude e das culturas juvenis e, sobretudo, da necessidade de resignificação dos espaços escolares pela e para a juventude e suas culturas.

Palavras-chave: Juventude. Culturas juvenis. Escola. Currículo.

Abstract: The present article seeks to present a discussion about youth and youth cultures and how these concepts relate with the school curriculum, it leading to reflect about youth category in a perspective socio-cultural on the education context. We started bringing a conceptual outlook on curriculum from the twentieth century in Brazilian education, followed of a discussion about concepts of youth and youth cultures, and especially the need to reframe the school premises by and for youth and their cultures.

Keywords: Youth. Culture youth. School. Curriculum.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A juventude como categoria social, tem sido tema recorrente em debates e pesquisas nos últimos anos. Autores como Juarez Dayrell (1996, 2003, 2006, 2007, 2008), Regina Novaes (2006), José Pais (2003, 2006) e outros, apontam para a importância de se repensar e redefinir conceitos e concepções sobre os jovens na contemporaneidade, dando ênfase a sua diversidade cultural e formas de sociabilidade vivenciadas nos mais variados espaços cotidianos, em destaque, neste artigo, o “espaço escola”, que apesar de não ser o único lugar de sociabilidade dos jovens, ainda assume um papel importante em sua trajetória humana.

Para os jovens, a escola muitas vezes parece ser concebida como um lugar sem vida, distante de suas experiências vividas em múltiplos espaços, onde elaboram suas maneiras de se fazerem presentes no mundo. Daí a necessidade de se refletir sobre uma juventude que não pode ser

mais concebida como uma parcela da sociedade sem características próprias, pois estudos e posteriormente pesquisas tem demonstrado que a categoria juventude é marcada em sua diversidade sócio-histórico-cultural e em outros aspectos, imprimindo-lhe uma dinâmica própria de acordo com suas experiências e necessidades.

Ainda parece existir certo distanciamento entre o que os jovens vivenciam fora da escola com as práticas curriculares desenvolvidas no espaço escolar. A estrutura curricular é fragmentada e ainda centrada no “conteúdo” como sinônimo de conhecimento, tendo o livro didático como organizador do currículo, de forma homogeneizada e homogeneizante, e que muitas vezes acaba não valorizando certos espaços e tempos importantes para o processo educacional, como: os momentos de sociabilidade, de diálogo, de afeto, de envolvimento cultural que poderiam ser potencializados na formação dos sujeitos. O currículo escolar precisa estar atento para as vivências e práticas diversas que caracterizam o “ser jovem”, tendo o cuidado de não mais associá-lo a um caráter universal.

Neste contexto, as diversidades das culturas juvenis têm demonstrado, de forma bem marcante, o quanto é equivocada a visão de homogeneização da juventude, uma vez que esta categoria, desde o século XX, passou a ser percebida em sua pluralidade.

Dessa forma, nosso ponto de partida será problematizar e refletir sobre a juventude, numa perspectiva sociocultural, que ao chegar ao espaço escolar, traz consigo, como nos reafirma Dayrell (1996), “um saber, uma cultura, um projeto, mais amplo, ou mais restrito, mais ou menos consciente, mais sempre existente”, mediatizados pelas experiências do cotidiano, que, ao adentrarem no currículo, possibilitam um processo educativo mais dialógico e significativo.

1 TECENDO REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

Partimos do princípio de que o currículo é, antes de tudo, uma seleção interessada de elementos. É concebido como construção social, resultado do processo das disputas entre os agentes que pensam a formação humana, uma vez que, etimologicamente, o termo nos apresenta a ideia de percurso.

O currículo como objeto de investigação, no campo da educação tal como o conhecemos hoje, é recente, data das proximidades da década de 20, do século passado, e tem sua gênese na preocupação com “o que ensinar?” Surge, porém, mais como uma necessidade de gestão

administrativa, do que como fator pedagógico ou epistemológico. Em dado momento da história da humanidade o compartilhamento do acúmulo de saberes e vivências se fez necessário, e como tudo é invenção humana, o currículo também é uma invenção e um artefato humano.

A teorização do currículo tem suas raízes nos Estados Unidos da América, a partir dos estudos de duas grandes tendências: uma defendida por Dewey que ressalta uma organização de currículo centrada na valorização dos interesses do aluno, a qual ficou conhecida no Brasil como escolanovismo. Suas idéias tecem críticas ao modelo de escola tradicional, pautado principalmente na transmissão do conhecimento do passado para uma nova geração. Segundo Dewey (2010, p. 21):

O que é ensinado é considerado como essencialmente estático. É ensinado como um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos como tal produto foi originalmente construído ou quanto às mudanças que certamente ocorrerá no futuro. Trata-se do produto cultural de sociedades que consideram que o futuro será exatamente como o passado, e que passa a ser usado como substância educacional em uma sociedade em que a mudança é uma regra e não uma exceção.

As teorias tradicionais apresentam como principais características, segundo Dewey (2010), um ensino centrado na aquisição de informações e habilidades, em que o professor é o transmissor do conhecimento por meio dos livros didáticos, considerados como “principais representantes do conhecimento e da sabedoria do passado” (*Idem*, p. 20).

A escola progressista, defendida por Dewey, preconizava a valorização do estímulo e do interesse. Assim, a escola deveria ser um espelho do devir social, negando o conflito social e intercedendo pela harmonia social entre os indivíduos, por meio de uma convivência pacífica e harmoniosa. A organização do currículo deveria acontecer de modo progressivo, em que os conteúdos avançariam de modo contínuo e linear.

A outra tendência, denominada de tecnicista, inspirada nas teorias Behavioristas e que consiste em uma educação reprodutivista e mecânica, desenvolveu-se por meio do pensamento de Bobbitt, Taylor e Tyler, com o objetivo de construir um currículo voltado para atender aos interesses do modelo fabril, pautado na organização mecânica e na atividade burocrática. O currículo se torna, portanto, “uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 1999, p.13). A racionalização do currículo promoveu a formação do homem novo, de um novo projeto societário, um homem racional,

laico, ativo e liberal. Assim, o currículo passa a se resumir “a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” (*Idem*, 1999, p. 24).

Nos campos das teorias eficientistas, encontramos em Tyler (1976) os desdobramentos concretos do “como fazer” o currículo e o ensino. O autor estabelece que a escola deva traçar objetivos que preconizem fontes primárias e diversas, centradas no próprio aluno, na vida contemporânea e nas outras áreas do conhecimento, com a finalidade de contribuir na elaboração de objetivos úteis para a experiência de aprendizagem. Assim, os conhecimentos devem estar alinhavados aos objetivos a serem alcançados. Tyler demonstra uma preocupação procedimental quanto à forma de organização dos elementos que conduzem a uma experiência de aprendizagem eficaz e satisfatória, desse modo, “a expressão “experiência de aprendizagem” refere-se à interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir” (TYLER, 1976, p. 57).

Ressaltamos que Tyler e Dewey são autores que se aproximam em suas concepções por defenderem uma pedagogia ativa, cientificista, que tem por fonte a experiência, em que a construção do currículo, como seleção de conhecimentos deve estar alinhada ao projeto de organização da sociedade baseados nos princípios liberais do modo de produção capitalista e com base em uma Ciência positivista.

A partir destes teóricos o currículo começa a assumir uma definição conceitual, uma categoria no campo de estudo. Portanto podemos considerar que as duas tendências:

Em seus momentos iniciais, representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. As duas tendências, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 11).

Apesar da grande influência que estas tendências assumiram na educação brasileira, não se pode considerar, de acordo com os argumentos de Moreira (1990), que houve uma cópia fiel de transposição ou transplantação de modelos e práticas educacionais americanas para a educação brasileira, pois é necessário compreender que entre transferência e recepção existem os processos mediadores, ou seja, as teorias acabam sendo reelaboradas de acordo com o contexto histórico, social, cultural, econômico e político de uma determinada sociedade. Portanto:

A tradição curricular americana não poderia ter sido introduzida em nossas universidades sem ter sido 'contaminada' pela maneira como nossos educadores lidavam com questões curriculares, 'filtrada' pelas idiossincrasias das tradições históricas, culturais, políticas e sociais brasileiras e, finalmente, 'adulterada' ao ser transmitida e utilizada por nossos professores e especialistas (MOREIRA, 1990, p. 42).

Na contramão desse processo, mediante a Nova Sociologia da Educação e o movimento de reconceptualização, as teorias críticas ganhavam destaque por seus questionamentos sobre os fins da educação e do currículo. Para estas teorias o importante não são as técnicas de como fazer o currículo, mas compreender o que o currículo faz, explicitando a relação entre conhecimento e poder. Propõem-se, assim, a desvelar a face oculta do currículo e sua essência funcionalista, traduzida em currículo estanque, fragmentado, hierarquizado, centralizado e excludente e que legitima a cultura hegemônica dominante.

As teorias críticas se contrapõem ao que se denominou anteriormente de teorias tradicional e tecnicista. São concepções que não colocam como questão fundamental o "como fazer" o currículo, mas assumem como características a denúncia, a desconstrução ideológica, política e se propõe a revelar o que está oculto, na busca de desvelar a ideologia dominante imposta. "As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais" (SILVA, 1999, p. 30).

Destacam-se, neste movimento das teorias críticas, alguns teóricos como: Paulo Freire, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Michael Apple, Henry Giroux e outros, que, em relação aos estudos e discussões sobre currículo, desenvolveram teorias em que a cultura e o sujeito, passaram a ser visibilizados no campo curricular. Vale ressaltar que a cultura nas teorias críticas ganha um novo olhar no campo educacional, por assumir-se como "um campo e terreno de luta", ou seja, a relação entre cultura/educação/currículo começa a não mais se restringir a uma concepção universal e homogênea que deve ser aceita e transmitida a todos por meio do currículo. A partir deste argumento, compreende-se que:

O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 28).

Por não ser um veículo de transmissão pacífica do conhecimento, o currículo, na concepção, por exemplo, de Paulo Freire (1987), não deve ser entendido como uma mera transferência de conhecimentos acumulados, reforçando, assim, o conceito de “educação bancária”, mas precisa ser compreendido na perspectiva de uma educação problematizadora, em que o conhecimento se configura em um processo construído ativamente pelos sujeitos envolvidos no ato educativo. Portanto:

Enquanto na concepção ‘bancária’ o educador vai ‘enchendo’ os educando de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. [...] A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente com *estão sendo* no mundo com *que e em que* se acham (FREIRE, 1987, p. 41).

Nessa perspectiva, entendemos, a partir das teorias críticas, que a relação entre currículo e cultura rompe com a visão tradicional de que o conhecimento seria apenas uma mera transmissão de um conjunto de valores e informações incontestadas, uma vez que essas teorias têm como objetivo em suas abordagens formar sujeitos críticos e emancipados na perspectiva da humanização, ideário da modernidade.

Durante este processo de teorizações sobre currículo, surgem, no limiar do século XXI, teorias denominadas de Pós-Críticas e Pós-Modernas; percebe-se que a partir destas as discussões vão além das questões de classe e superestrutura. São teorias que não se preocupam com explicações universais nem totalidades e abordam o currículo como prática discursiva, como uma linguagem, ou seja:

Ao conceber o currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes [...] Um currículo como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser do sujeito (CORAZZA, 2001, pp. 9-10).

As bases para a organização de um currículo, a partir destas teorias, estão vinculadas a temas relacionados a gênero, sexualidade, etnia, subjetividade, multiculturalismo, entre outros, na busca de valorizar contextos locais e a cultura de grupos eminentemente excluídos. É uma concepção curricular que, apesar de suas discussões serem mais recentes, aos poucos vai tomando espaço no contexto educacional.

Muito embora tenhamos avançado no debate acerca do currículo, ainda hoje o modelo que vigora na educação brasileira é de cunho liberal; a política educacional está evidentemente alinhada aos requisitos impostos pelo modelo econômico. As novas gerações frequentam a escola visando a se preparar para a competição social, aumentando o seu capital cultural para a busca de um lugar privilegiado na escala social, com a finalidade de melhorar o seu poder de consumo, isso é a participação social ofertada pelo capitalismo aos “eleitos” que aproveitaram as “oportunidades”. A juventude é alvo desse discurso todos os dias, pelas campanhas publicitárias privadas e governamentais. A todo e qualquer tempo na vida escolar, somos instigados a sermos os “melhores” em um mundo onde não há espaço para todos os “melhores”, tampouco para os “piores”, que saem todos os anos das escolas, numa lógica seletiva e excludente.

A escola continua a privilegiar sua face promotora de exclusão e segregação em prol da manutenção das desigualdades sociais. Entretanto, queremos destacar que a sua face inclusiva e articuladora, em função da promoção da dignidade humana, deve ser trazida à luz, por meio da valorização dos educandos e educadores, como sujeitos de transformação social. Arroyo (2006, p. 23) nos diz que: “Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro.”

Assim, não podemos deixar de continuar a nos indagar: quem são esses jovens que chegam à escola? Que lugar esses jovens ocupam na organização curricular? Segundo nos aponta novamente Arroyo (2011), a Juventude é vista como o “outro”, indesejado tanto na sociedade quanto na escola, e a sua inclusão tem se consolidado em estruturas excludentes, havendo um embate entre a inclusão produtiva *versus* a inclusão cidadã. Para o autor:

Vê-los como sujeitos de ação-afirmação será radicalizar reconhecê-los sujeitos de linguagens, de produção da vida, da sobrevivência, do espaço inseridos em coletivos de trabalho, de reprodução dos bens materiais da existência e da subversão das formas tão precarizadas a que são submetidos. Essa forma de vê-los radicaliza e amplia reconhecê-los como sujeitos de ação comunicativa e de linguagens (ARROYO, 2011, p. 258).

É nesta perspectiva que buscaremos travar as discussões subsequentes, demonstrando a necessidade de se entender que educação é um processo de formação humana e não apenas de instrução, e que por isso precisa avançar na percepção e no diálogo com os jovens que ainda buscam manter um vínculo com o espaço escolar, mesmo que muitas vezes não se reconheçam neste espaço,

por não se sentirem valorizados como jovens devido a suas especificidades, e por ainda predominar na escola uma lógica homogeneizante sobre o “ser jovem”.

2 DEFINIÇÕES SOBRE JUVENTUDE E CULTURAS JUVENIS

Historicamente existem várias abordagens sobre juventude. Em diferentes contextos o conceito de juventude foi se modificando de acordo com as condições sociais, culturais e históricas construídas a partir de especificidades.

Nas sociedades de outrora, a juventude foi concebida como rito de passagem em diversas culturas, o que demarcava a transição para a idade adulta. Foi também entendida como fase de preparação para o futuro, ou seja, concebendo os jovens como não-sujeitos do momento presente, mas alguém que só poderá “vir a ser” a partir de uma preparação conduzida, principalmente, por adultos ou instituições, com normas e regras pré-estabelecidas, baseadas numa visão homogênea de juventude. Outro entendimento aponta para o jovem como transgressor da ordem social, problemático e em situação de vulnerabilidade, reforçando uma percepção generalizada de juventude, ou ainda como elemento fundamental nas políticas de desenvolvimento concebidas como solução para problemas sociais e econômicos. Segundo Catani e Gilioli (2008, p. 96):

O estudo da delinquência voltou a assumir grande importância a partir da década de 1980, com os temas dos ‘jovens urbanos’, das ‘gangues’ e dos grupos com comportamentos supostamente ‘desviantes’. Na década de 1990 (e até hoje), também houve movimento a fim de focar a juventude como capital humano a ser aproveitado economicamente. Os jovens continuaram a ser encarados como ‘problema’ social – por exemplo, pelo viés da violência urbana –, com a diferença que a ‘solução’ não seria mais o simples emprego dos antigos métodos de repressão dos comportamentos e da rebeldia. Assim, entravam na cena principal as políticas públicas como tentativa de integrar os jovens excluídos no mercado de trabalho.

O termo juventude é uma categoria teórica tecida na modernidade, segundo Ariés (1981), e mais disseminada no século XX. É uma categoria socialmente construída e “formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 2003, p. 37).

Como categoria recentemente construída, a juventude começou a ser percebida em sua pluralidade a partir de estudos que a transformaram em campo de pesquisa, ou seja, passou a ser compreendida em suas múltiplas expressões e vivências, sendo definida além de critérios de idade ou biológicos. Portanto:

[...] a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vem ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeito que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere (DAYRELL, 2007 p. 4).

Entender a juventude como categoria socialmente construída, marcada por uma diversidade juvenil, tornou-se determinante no processo de afirmação do jovem como sujeito de direitos, o qual não pode mais ser pensado a partir do discurso “da falta, da incompletude, da desconfiança; como aquele que deixou de ser, ou pode vir a ser, e nunca aquele que é” (DAYREL, 2006, p. 289). É preciso compreender que a juventude é dinâmica e se desenvolve por meio de suas necessidades, vivências e experiências específicas, mediadas pelo cotidiano da escola, da família, da rua, da igreja, dos grupos culturais e outros. Assim, é afirmado por Jacqueline Freire (2002, p.30) que:

O significado de juventude não pode ser associado a um caráter universal, mas compreendido em suas múltiplas dimensões, como grupos cambiantes, situados em espaços sociais e temporalidades que lhes atribuem significados flutuantes. A noção de infância, juventude, maturidade, velhice é resultante de construtos históricos e culturais, portanto, mutáveis em diferentes sociedades.

No cotidiano intra e extra-escolar, percebe-se que a juventude quase sempre é abordada sob uma perspectiva negativa, a partir de imagens estereotipadas, que enfatizam o jovem como “indisciplinado”, “problemático”, “irresponsável”, “rebelde”, “alienado” e sem perspectivas de futuro, o que contribui para reforçar a existência de modelos estereotipados de juventude, socialmente construídos, que acabam reafirmando uma visão homogeneizante e homogeneizada dessa categoria como se os jovens fossem iguais em qualquer lugar. Tal processo é analisado por Freire (*Idem*, p.33):

Os estereótipos impregnam a visão acerca do universo juvenil, que se desconsidera em relação ao contexto sócio-cultural em que se situam os jovens, tende a rotulá-los de alienados ou consumistas, e se associados a

camadas mais empobrecidas, imputam-lhes à condição de violentos ou marginais.

A escola precisa compreender que não há um único modelo de ser jovem, pois “existem grupos e segmentos juvenis organizados que falam por parcelas da juventude, mas nenhum grupo tem a delegação de falar por todos aqueles que fazem parte da mesma faixa etária” (NOVAES, 2006, p. 105).

Diante dos múltiplos olhares sobre juventude, destaca-se a expressão **culturas juvenis**, que aponta para os diversos modos, práticas e atitudes experienciadas no cotidiano juvenil, permitindo que a dimensão do simbólico seja assumida em sua trajetória de vida como um elemento de comunicação significativa em relação às formas de posicionamento diante de si mesmo e da sociedade.

O ser jovem não significa viver experiências de maneira uniforme, uma vez que o cotidiano está marcado pelas condições sociais, econômicas e culturais, o que torna a vivência dos jovens bastante heterogênea, ou seja:

As culturas juvenis representam modos de vida específicos e práticas cotidianas que expressam um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que sinalizam o pertencimento a um determinado grupo. São as linguagens e seus usos particulares, os rituais e os eventos por meio dos quais a vida adquire, para eles, um sentido. Essa diversidade também é dada pelo contexto de origem social e das condições concretas de vida nas quais os jovens são socializados (DAYRELL, 2008, p. 187).

Diante de um novo olhar presente nas produções mais recentes sobre juventude, que concebe o jovem como ele é, torna-se fundamental que se busque romper com visões preconceituosas e sem fundamentos a seu respeito. É preciso percebê-lo como “indivíduo que ama, sofre, se diverte, pensa a respeito das suas experiências e possui desejos e propostas para melhorar sua condição de vida” (*Idem*).

É na busca da auto-afirmação identitária que os jovens em seus processos de vivências criam seus próprios espaços, elaborando possibilidades de pertencimento ao mundo cultural, deixando de ser um mero espectador passivo, assumindo-se como protagonista de suas ações criativas. Assim, como afirma Pais (1993, p. 96) “[...] as culturas juvenis, para além de serem socialmente construídas, têm também uma configuração espacial”.

O espaço, assim como o tempo, são dimensões importantes no processo de socialização dos jovens. Este espaço emerge do cotidiano vivido e, muitas vezes, acaba sendo reinventado; é o lugar de se relacionar com o outro, de trocar saberes, de criar representações sociais, culturais e de expressar sua forma de viver o espaço-tempo.

Os jovens em torno de suas vivências e experiências específicas buscam se agregar por meio de seus grupos culturais, o que oportuniza ampliar suas relações sociais, possibilitando o surgimento das redes de sociabilidade que se revelam nos espaços e tempos de lazer, mas também na escola ou até mesmo no trabalho. Nas palavras de Dayrell (2006, p. 295-296):

A existência das redes de sociabilidade configura a formação de interdependências, de alianças, de laços de solidariedade, de espaços de lazer e de encontro, e possibilita trocas de experiências entre eles, respondendo as suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de afetividade e, principalmente, de construção e afirmação identitária. Nesse sentido, pode-se entender os grupos culturais como produtores de sociabilidades.

Nessa perspectiva percebe-se a importância do papel da escola em realmente assumir-se como espaço de sociabilidade, buscando dialogar com as culturas juvenis, muitas vezes subalternizadas, subestimadas e até ignoradas nos espaços educativos. É fundamental que a escola redimensione o olhar sobre os jovens considerando suas trajetórias de vida (humanas, escolares, étnicas, classe, gênero, culturais etc.), percebendo que estas trajetórias estão inseridas no cotidiano juvenil, o qual é “fonte de saberes que fluem, criam, formam e produzem currículos líquidos e potentes” (VITÓRIO FILHO e BERINO, 2007, p. 9). Daí a necessidade do diálogo entre as experiências vivenciadas pelos jovens em seus diversos espaços com a organização curricular escolar.

3 JUVENTUDE E CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR

Existe, em relação à categoria juventude, uma necessidade de revisão de abordagens, que passaram a ser consideradas equivocadas sobre “o ser jovem”, e que muitas vezes são reafirmadas na escola por meio de concepções curriculares, que acabam contribuindo para solidificar alguns conceitos muitas vezes compreendidos de forma generalizante em relação à juventude, tais como: sinônimo de problema, transgressor da ordem social, delinquente, entre outras, as quais reforçam visões que subestimam, negam ou ignoram a multiplicidade de atitudes, modos de ser, de práticas culturais e sociais presentes no cotidiano de jovens, ou seja:

[...] Predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação à juventude. O jovem é visto na perspectiva da falta, da desconfiança, da incompletude, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber que ele é, de fato, o que pensa e é capaz de fazer (DAYRELL, 2008, p. 186).

Nesta perspectiva, a juventude não pode mais ser pensada e compreendida somente a partir de um olhar homogeneizante/homogeneizado, mas a partir de uma perspectiva heterogênea para que se possa perceber a variedade de sentidos que a condição juvenil elabora e assume.

A educação e a escola, como lugares privilegiados de formação humana, precisam se constituir, por meio de uma estrutura curricular, como espaços fundamentais no processo de reconhecimento, reflexão e ressignificação das múltiplas identidades vivenciadas pelos jovens em suas práticas sociais e culturais. Portanto:

Compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas, de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 1996, p. 140).

O que se observa, no entanto, é que a cultura escolar ainda continua referendando a normatização, a organização fragmentada e descontextualizada de programas curriculares formalizados com uma proposta educativa homogeneizante, que desconsidera o jovem em sua especificidade e diversidade de gênero, etnia, cultura, de orientação sexual, dentre outras expressões, manifestadas pela condição juvenil. A escola parece ainda apresentar dificuldades para compreender o currículo como uma construção cultural, como propõe Giroux (1992, p. 46):

[...] Considero a cultura como uma forma de produção, cujos processos estão intimamente ligados à estruturação de diferentes formações sociais, particularmente daquelas relacionadas a sexo, idade, raça e classe. A cultura não é simplesmente um depósito de conhecimentos, formas, práticas sociais e valores que são acumulados, armazenados e transmitidos aos estudantes.

Ainda se perpetua uma forma dominante de se pensar, executar e sustentar uma estrutura curricular que a partir da ótica homogeneizante acaba por reduzir a compreensão do processo educativo à mera transmissão de informações, em que se privilegia a dimensão cognitiva e o conhecimento passa a ser visto como produto, ou seja, a ênfase dada à aprendizagem se reduz a resultados e não ao processo de construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento. É importante ressaltar que, “essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e

estratégias e não a diversidade. Explica-se assim como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos bem como o seu fracasso” (DAYRELL, 1996, p.140).

De acordo com a concepção crítica de educação a práxis pedagógica precisa se pautar em um currículo dialógico, mediatizado pelos sujeitos a partir da relação com o outro, com o meio e com o conhecimento historicamente construído para que os mesmos se percebam e atuem como protagonistas de transformação social. Segundo Silva (1999), “a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social”.

É necessário romper com o “ocultamento” nos currículos escolares em relação às culturas juvenis, pois a escola como um dos espaços de sociabilidade juvenil que congrega e educa adolescentes e jovens, não pode mais se restringir unicamente aos seus próprios valores, muitas vezes não reconhecendo os diferentes espaços sociais e culturais por onde os jovens circulam e elaboram, desenvolvem e aprendem outros valores, hábitos, visões de mundo e saberes que de alguma forma se tornam elementos constituidores de identidades. Como afirma Dayrell (2007, p. 5), “os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade de jovem. As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos”.

Na realidade, muitas vezes, deparamo-nos no espaço escolar, com algumas imagens construídas socialmente em relação à juventude e acamos reforçando-as. Essas imagens nos dificultam perceber e compreender os jovens, por se encontrarem arraigadas a um único modelo de “ser jovem”. Segundo Angelina Peralva (2007, p. 18):

A especificidade da educação no mundo moderno é que ela é e deve ser intrinsecamente conservadora. Concepção que está na origem de uma concepção mágica da sociologia – senão da própria sociologia, que inspirará toda uma linhagem de sociólogos – e muito especialmente os sociólogos da juventude – a noção, é claro, de socialização [...] Não por acaso, parte considerável da sociologia da juventude constituir-se-á então como uma sociologia do desvio: *jovem* é aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia a um certo padrão normativo.

Ressalta-se, portanto, a importância de se redimensionar o olhar sobre os jovens, aqui em destaque os alunos do Ensino Médio, por existir uma relação muito próxima entre este nível de ensino

e a juventude. Porém, o que se observa é que a escola ainda não conseguiu compreender quem são esses jovens (entre 15 e 29 anos) que chegam ao espaço escolar, ou seja, muitas vezes não considera os contextos em que estão inseridos, o que trazem, como sonhos, desafios, expectativas, valores, visões de mundo e expressões culturais. Segundo Pais (2003, p. 76):

Existe uma diversidade de comportamentos entre os jovens. Os jovens se movem em diferentes contextos sociais, partilham linguagens diferentes, valores diferentes, vestem de maneira diferente, comportam-se de maneira diferente. As suas diferentes maneiras de pensar, de sentir e de agir resultam de diferente *mapas de significação* que orientam as suas condutas, as suas relações interindividuais, as suas trajetórias.

A escola muitas vezes por não conseguir estabelecer um diálogo mais próximo com os jovens que chegam ao Ensino Médio, sente dificuldade como espaço educativo, em vê-los e concebê-los como sujeitos e cidadãos, que têm o direito de viver plenamente a sua juventude. Dayrell nos mostra, em suas pesquisas sobre juventude, o valor que tem a expressão sujeito, quando afirma que:

O sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e a sua singularidade. O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (DAYRELL, 2003, p. 159).

Apesar da preocupação dos Governos Federal e Estaduais em expandir e reestruturar o Ensino Médio, é visível, segundo o Boletim 18, do Programa Salto para o Futuro, da série *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio (2009)*, o funil que se estabelece neste nível de ensino, mesmo com toda a ampliação de matrículas desde a década de 1990.

Vale ressaltar que, apesar da ampliação de matrículas, não se conseguiu avançar na qualidade do ensino, pela falta de políticas e ações governamentais mais concretas que pudessem sustentar essa qualidade. Existem também fatores que dificultam esta ampliação, ligados às desigualdades regionais do país. Algumas estatísticas citadas na série *Juventude e Escolarização*, sobre diferenças regionais em relação ao número de jovens que frequentam o Ensino Médio no Brasil, apontam que:

No censo de 2000, enquanto 47,6% dos jovens da Região Sudeste, de 15 a 17 anos, frequentavam o Ensino Médio, no Nordeste esse número era de 19,9%, muito abaixo da média nacional, de 35,7%. Pesquisa recente do IPEA (2008) mostra que esse quadro de contraste regional tem se mantido estável, com

freqüência líquida no Sul/Sudeste atingindo 58%, contra 33,3% no Norte/Nordeste (DAYRELL, 2009, p. 5).

A chegada de um grande número de jovens ao Ensino Médio tornou-o ainda mais diverso em sua heterogeneidade, pois a juventude além de estar inserida em contextos de desigualdades sociais, é marcadamente pautada por múltiplas diferenças e práticas culturais, acabando por trazer e manifestar novos desafios no espaço escolar; “[...] é importante desvendar as sensibilidades performáticas das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam” (PAIS, 2006, p.13). A escola, sobretudo no âmbito da estrutura curricular, precisa reconhecer que não é mais o único espaço de sociabilidade dos jovens, uma vez que a socialização e vivências culturais entre eles ocorrem em múltiplos espaços e tempos.

CONCLUSÃO

A escola precisa constituir-se em *lócus* de dialogicidade, propiciando a construção de espaços mais interativos, buscando conceber os jovens como sujeitos que possuem experiências culturais, as quais devem ser reconhecidas e ampliadas, contribuindo para a formação de identidades e para o fortalecimento da autoestima.

Uma série de pesquisas têm evidenciado que a juventude precisa ser compreendida como fenômeno social, e que a formação de sua identidade como processo social, não pode mais simplesmente ser pensada a partir de uma concepção reducionista aos aspectos biológicos e psicológicos, de forma generalizante. É necessário primeiramente definir a juventude como grupo social, para que se possa revelar o que a caracteriza enquanto grupo a partir de suas expressões culturais e de suas redes de sociabilidade, as quais lhes possibilitam criar espaços próprios com símbolos, práticas e relações diferenciadas, e apontam elementos para que os jovens possam se afirmar como sujeitos e com uma identidade própria.

O currículo escolar, neste processo, precisa se abrir ao diálogo com os jovens e seus grupos, para realimentar e ressignificar a ação pedagógica, buscando instrumentalizar os educadores e educadoras a partir de estudos e reflexões que lhes possibilitem um conhecimento mais sistemático sobre juventude e que os ajude a compreender esta categoria em suas necessidades, problemas, potencialidade e especificidades.

Neste sentido, torna-se fundamental que a escola seja um espaço que se proponha a reconhecer os jovens como parceiros no processo educativo, potencializando o que eles já trazem como experiências de vida, ou seja, é necessário escutá-los e ver nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade que desenvolvem possibilidades de diálogo, uma vez que, trabalhar com a cultura dos jovens, buscando compreender seus sentidos e significados em seus diferentes contextos sociais e culturais, pode ser um caminho para o enriquecimento de construção do conhecimento e de autoafirmação da identidade juvenil, instaurando um processo educativo dialógico e significativo para todos os sujeitos nele envolvido, configurando uma outra lógica de organização curricular.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD/MEC/UNESCO, 2006.
- CATANI, A. M.; GILIOLI, R. de S. P. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.
- CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DAYRELL, J. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- _____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, Rio de Janeiro, 2003.
- _____.; CAROLINA, A. Juventude, Produção Cultural e Participação Política. In: LIMA, R. (Org.). **Mídias comunitárias, juventude e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. A escola "faz" as juventudes? **Revista Educação e Sociedade**. v. 28, n. 100, Especial-outubro, Campinas, 2007.
- _____. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Orgs.). **Políticas Públicas: a juventude em pauta**. 2ª Ed. Ação Educativa. Fundação Friedrich Ebert. São Paulo: Cortez, 2008.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- VICTORIO FILHO, A.; BERINO, A. de P. Culturas Juvenis, Cotidianos e Currículos. **Currículo sem Fronteira**, v. 7, n. 2, jul/dez 2007. pp.7-20
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, J. C. S. **Juventude Ribeirinha: Identidade e Cotidiano**. Dissertação de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento. Belém: UFPA, 2002.
- GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução** (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2001.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. 2ª Ed. Lisboa: INCM, 2003.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividade e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PERALVA, A. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16).

SALTO PARA O FUTURO. **Juventude e Escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Ano XIX, boletim 18, novembro, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

¹ Aluna do Mestrado em Educação do PPGED/ICED/UFPA.

² Aluna do Mestrado em Educação do PPGED/ICED/UFPA.