

**NIEP
MARX**Núcleo Interdisciplinar de Estudos e
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 30/09/2013 a 04/10/2013

| TÍTULO DO TRABALHO | | | |
|--|---------------------------------|-------|-----------|
| Culturas juvenis e direito à formação-trabalho | | | |
| AUTOR | INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO) | Sigla | Vínculo |
| Graziela Cupello Jorge | Universidade Federal Fluminense | UFF | Estudante |
| RESUMO (ATÉ 20 LINHAS) | | | |
| <p>Esta pesquisa se inclui entre as investigações realizadas sob o rótulo de “Currículo, Trabalho e Culturas Profissionais”, quando há cerca de quatro anos se busca junto a estudantes do nível médio, de cursos de formação de professores, a compreensão do que vêm significando os textos curriculares para jovens de camadas populares segregados, de diversos modos, conforme os grupos culturais, econômicos, políticos a que se vinculam e principalmente, analisar as assimetrias históricas de gênero e de que forma estas se desenvolvem. Discutir as questões de gênero nas formulações curriculares é maneira de evidenciar as relações de poder em projetos hegemônicos nos sistemas educacionais. Os tensionamentos que camadas populacionais historicamente oprimidas promovem têm gerado respostas às reivindicações desses movimentos. Políticas sociais marcadas por tais temáticas implicam transformações culturais e mudanças de mentalidade, inevitáveis no processo civilizatório. Como integrante do NUPEC – Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo, realizei estudos e leituras de autores curriculistas, como Miguel Arroyo e Gelta Xavier, para compreender as condições em que se inserem jovens das camadas populares das escolas públicas, tais são as evidências de <i>apartheid</i> social a que estão expostos os sujeitos deste segmento da população. Culturas juvenis e direito à formação-trabalho são itens de um título que importa aprofundar no plano teórico e da práxis.</p> | | | |
| PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS) | | | |
| Culturas juvenis; formação-trabalho | | | |
| ABSTRACT | | | |
| <p>This research is included among the investigations carried out under the label "Curriculum, Work and Professional Cultures" when for about four years we have aimed to understand with high school students, teacher training courses, the meaning of the curriculum texts for young segregated people from lower classes, in different ways, according to cultural, economical and political groups to which they are linked and mainly to analyze the historical gender asymmetry and how they are developed. Discussing gender issues in curricular formulations is a way to emphasize the relationships of power in hegemonic projects in educational systems. The tensions that historically oppressed sections of the population promote have generated responses to the claims of these movements. Social policies marked by such themes imply cultural transformations and changes in mentality, inevitable in the civilizing process. As a member of NUPEC - Center for Research and Studies in Curriculum, I performed studies and readings by curriculumist authors, such as Miguel Arroyo and Gelta Xavier, to understand the conditions in which youngsters from popular public schools are inserted, as well as the evidences of social apartheid the subjects of this segment of the population are exposed to. Youth cultures and the right to training and employment are items of a title that matters to further in theoretical aspect and praxis.</p> | | | |
| KEYWORDS | | | |
| Youth cultures, training and employment | | | |
| EIXO TEMÁTICO | | | |
| Marx e a formação humana | | | |

Introdução

Contrariando a imposição de medidas governamentais para suprir as demandas da escola quanto à formação educacional/profissional, os currículos vêm se estruturando considerando as mudanças intensas que nos planos político, econômico e cultural se constroem não para abranger as concepções de quem recebe essas políticas e, sim, para acolher interesses de uma ordem dominante que precisa permanecer.

Esta ordem dominante justifica-se ideologicamente através de discursos materializados nos anseios de uma classe que se apropria não somente dos meios de produção, como também das consciências formadas na escola e mantém uma lógica perversa de formação profissional unicamente para o mercado de trabalho globalizado, sem lugar para as diferenças e resistências.

A investigação que trazemos para contribuir com o debate insere-se no conjunto de questionamentos que envolvem “Currículo, trabalho, culturas profissionais”. (XAVIER, 2011) Tomamos centralmente as demandas que jovens manifestam tendo em vista o texto curricular, problematizando as respostas que, até então, os sistemas escolares promovem. As análises e críticas atingem o currículo mínimo da Escola Normal, conforme as prescrições são examinadas e confrontadas com entrevistas a estudantes do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho. São consideradas também as opiniões dos estudantes sobre suas vivências e anseios sobre suas formações profissionais e projetos de pesquisa do NUPEC que destacaram registros de percepções e desenhos curriculares das escolas normais, assim como práticas pedagógicas e composição do *ethos* docente.

A longa trajetória de jovens, por cerca de doze, quinze anos percorrendo séries e níveis escolares, lhes autoriza a emitir pareceres e avaliações a respeito do que é oferecido. A referência à pesquisa-ação como rótulo de uma prática que permite o movimento de interrogar permanentemente a realidade e com os sujeitos/grupos organizados assumir o compromisso de transformá-la, situa a metodologia de investigação, sendo as entrevistas e questionários a base da coleta de dados.

A análise crítica é elaborada para a metodologia não a partir de certos ideais educativos, mas considerando a materialidade de relações em dado momento, em certa sociedade. São visadas as necessidades concretas, o contexto histórico e social, a constituição das consciências dos sujeitos nos planos individual e coletivo, situando a educação no processo de produção e reprodução do capital, seu próprio surgimento como necessidade social, as contradições entre necessidades criadas e realmente satisfeitas no terreno da educação.

A crítica da educação não deverá remeter aos obstáculos que a organização da sociedade põe à realização dos ideais educativos. Deverá localizar tendências já existentes na sociedade atual que permitam apontar e perseguir potencialidades da educação do futuro.

A longa trajetória de jovens, por cerca de doze, quinze anos percorrendo séries e níveis escolares, lhes autoriza a emitir pareceres e avaliações a respeito do que é oferecido. A referência à pesquisa participante como rótulo de uma prática que permite o movimento de interrogar permanentemente a realidade e com os sujeitos/grupos organizados assumir o compromisso de transformá-la, situa a metodologia de investigação, sendo as entrevistas a base da coleta de dados.

A complexidade dos objetivos educacionais, nos termos que sugere Bruner (1997), nos situa as antinomias a que estamos expostos quando realizamos as escolhas curriculares (da realização individual versus a preservação da cultura; a antinomia centrada no talento versus a centrada na ferramenta; o particularismo versus o universalismo). Obriga a localizar/questionar/contrapor preceitos gerais para a educação e concentrar em determinadas escolas, práticas, grupos, sujeitos militantes, de determinada faixa etária, evidenciando exemplos da vida prática, de subculturas, mas que remetem a desmistificações, a mutualidades culturais, o que significa aumento na consciência que jovens têm do que estão fazendo, como o estão fazendo e por que.

Situamos inicialmente os significados de jovem e juventude, as iniciativas adotadas pelo Estado para responder a demandas e reivindicações educativas e de inserção profissional. Confrontamos acepções e conceitos sobre políticas, ressaltando a distinção do que emerge dos grupos organizados e o que são as medidas governamentais. Os aportes da Nova Sociologia da Educação e as contribuições de movimentos teóricos, em especial, as teorias críticas do currículo, respaldam-nos nas análises do currículo como artefato social e cultural. “O currículo está implicado em relações de poder; o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas; o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.” (MOREIRA E SILVA, 1994, p.7)

São objetivos deste trabalho:

Investigar as manifestações de demandas relacionadas ao currículo das escolas normais, contidas em respostas a entrevistas realizadas;

Relacionar experiências de formação a propostas de interrogar pedagogias em função de pressões por reconhecimento dos segregados, marginalizados, excluídos como sujeitos legais.

Verificar intervenções nos textos curriculares de modo a contemplar o debate sobre gênero e diversidade na escola.

Gênero, Diversidade e Escola

Estamos no século XXI e, até agora, pouco foi feito no Brasil para que, possamos instrumentalizar crianças e adolescentes nas salas de aula para a compreensão do conceito de gênero e, pior, contribuímos para reforçar as desigualdades ao invés de caracterizar as diferenças de uma forma não-sexista, em um cenário comum de convivência entre homens e mulheres, meninos e meninas.

Antes, encontramos necessidade de conceituar utilizando a categoria gênero, que consiste em análise histórica e social, não apenas de forma descritiva, mas como um meio de intervir nas relações entre as teorias que o fundamentam. E assim a utilização do termo “coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo e nem determina diretamente a sexualidade.” (SCOTT, 1994, p.7)

Nesse sentido, é predominante esclarecer sobre a construção dos papéis sociais de homens e mulheres em nossa sociedade capitalista que se baseia diretamente na desigualdade entre os sexos e no controle do patriarcado. E sendo coerente com a premissa de que o Estado burguês e liberal, por sua vez, se organiza também, através destas distinções na medida em que compromete a responsabilidade do homem à sobrevivência de sua família no estabelecimento do que conhecemos como Estado Mínimo.

Para manter a ordem do sistema capitalista, além das justificativas neoliberais, o Estado burguês encontra no patriarcado, os princípios ideológicos de exploração das classes dominadas, por isso, a mulher precisa ser submetida ao âmbito privado ou liberada para as fileiras do trabalho quando o capital, assim achar que é produtivo, nunca para a independência e emancipação desta mulher que precisa reproduzir sua prole para criar o exército de reserva das fábricas.

De acordo com Engels (1978), a libertação e emancipação da mulher somente acontecerão em um sistema econômico que não funcione através da exploração de uma classe sobre a outra e inclusive com o fim da propriedade privada dos meios de produção. Pois, a com socialização dos meios de produção finalizaria o capital e os filhos da classe trabalhadora seriam responsabilidade de todos e não mais somente da mulher.

Para isso, constato a necessidade da libertação da mulher para revolução socialista, para que a mesma construa a revolução e conjunto com os homens através da luta de classes e para o fim da exploração.

Portanto, torna-se fundamental intervir na superestrutura através de políticas educacionais e formulações curriculares que desconstruam assimetrias sexistas, que por muito tempo perduraram, inclusive no mito de inferioridade natural da mulher para a aprendizagem. Já Rousseau em sua obra “*Emílio*”, prossegue aclamado por inúmeros pedagogos. Em determinado trecho no capítulo V da obra, Rousseau afirma:

A melhor forma de agradar um homem é fazê-lo sentir-se senhor. Para tanto, utilizando-se da resistência, a mulher constrange o homem a encontrar e usar sua força. Empregando sua força, o homem subjugará a mulher, e desta forma, ela o estará agradando. Nasce, daí, o ataque e a defesa, a ousadia de um sexo e a timidez de outro, finalmente a modéstia e o pudor com que a natureza armou o fraco para escravizar o forte. (ROUSSEAU, 1999).

A partir desse princípio misógino, Rousseau distingue a educação dos meninos da educação das meninas. Adverte sobre as diferenças “naturais” do sexo e a necessidade curricular que deverá ser construída em virtude dessas desigualdades.

Com isso, se atentarmos para a História do Brasil, especificamente para a história de algumas instituições educacionais, verificamos que a desigualdade por gênero nas construções curriculares originam discriminações na aprendizagem e, por vezes, permanecem na contemporaneidade.

Após a independência proclamada por D. Pedro I, criou-se a Lei Geral sobre o ensino primário do país, em 15 de outubro de 1827, ordenando a construção de escolas elementares por todo o Império e discriminando a aprendizagem das matérias por gênero, ou seja, às meninas não caberiam aprendizagens de matérias consideradas mais racionais, como por exemplo, a geometria e, sim, as matérias consideradas “artes do lar” (STAMATTO, 2002).

Mais adiante, a feminização do magistério, no século XX, oportuniza às mulheres ganharem espaço no mundo do trabalho. Para a mão de obra feminina, a saída dos cursos de corte e costura e das escolas como alunas do Curso Normal e, logo, estabelecerem-se como professoras primárias é avanço estratégico no âmbito cultural e de políticas educacionais e trabalhistas. De certo, as políticas que incentivaram a expansão do ensino às mulheres não as afastaram de seu “dom natural” para o cuidado de crianças e da família. Isso perpetuou o controle de seus corpos, mentes e a trajetória de suas vidas sociais.

Atualmente, os debates sobre as relações de gênero e diversidade sexual situam efervescentes contribuições às reivindicações populares, incluindo pauta nas grandes manifestações ocorridas nos meses de junho, julho e agosto do corrente ano. E permanecem pautando as lutas das categorias profissionais em classes subalternizadas. A necessidade de combater o machismo e a

homofobia sempre foi pelo menos teoricamente, uma das condições principais para a luta de classes e, com os avanços culturais e das conquistas dos Movimentos Feministas, estas se evidenciam na sociedade de forma mais concreta.

Análises, comparações, avaliações, encaminhamentos.

A escolha do Curso Normal para localizar a pesquisa nossa pesquisa foi pensada como forma de contribuir com o debate do currículo de formação docente de jovens que se preparam para um mercado de trabalho que cada vez menos leva em conta suas aspirações e ideologias. É conhecido como fato que a educação básica arregimenta-se através de discursos tecnicistas que podem até incorporar uma necessidade imediata de sobrevivência dos jovens, porém não amplia o debate para uma análise aprofundada da realidade.

Segundo pesquisa realizada por Xavier (2011), a quarenta mil estudantes é oferecido o magistério em nível médio por 96 escolas da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, nas quais o currículo é estruturado seguidamente por iniciativa da própria rede com os professores:

São 5.200 horas-aula e estudos de disciplina como história e filosofia da educação, sociologia da educação, Política Educacional e Organização do sistema de ensino, Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Processo de Alfabetização e Letramento, Psicologia da Educação e Iniciação à Pesquisa/Laboratórios Pedagógicos.(XAVIER, 2011, p. 3-4)

Assim como a pesquisa realizada por Gelta Xavier, esta também se propõe a analisar o currículo além das dimensões tecnicistas de educação e sim através de adequação às necessidades culturais, mesmo sabendo que a escola poderá ser um espaço de reprodução da ideologia dominante, será preciso romper com esta lógica e buscar pedagogias alternativas às tradicionais, que alcancem aqueles que Arroyo (2012) percebeu como “os outros”, porque diferentes.

Para esta pesquisa, não classificamos “os outros”, mas os percebemos como sujeitos históricos de sua própria educação e a tentativa de enquadrá-los a cultura dominante ao invés de motivar a elaboração de suas próprias pedagogias.

As entrevistas realizadas junto a jovens do curso normal de diferentes escolas e localidades evidenciam algumas tendências marcantes desde o ponto de vista econômico, político, cultural, social e educacional. As medidas governamentais impostas ao longo dos últimos cinquenta anos acompanham tais tendências. A partir da década de sessenta, mesclam condições de estabilidade e consolidação de dado perfil de profissional, a descaracterização de modelos os quais se impunham desde experiências exteriores, entre contradições e paradoxos. A crise econômica da década de setenta e o cerceamento das liberdades políticas durante o período da ditadura militar (1964-85)

constituíram solo fértil para a subtração de muitos elementos de questionamento e mudança que no plano internacional se realizaram.

Políticas de resgate às experiências bem-sucedidas são relatadas por Tanuri (2000), quando remete aos CEFAM¹ e às ações da ANFOPE², assim como dos cursos de graduação em várias universidades do país, quando reformularam seus currículos, ampliando as possibilidades de se instalarem como intelectuais os educadores, nas escolas e sistemas públicos. As repercussões dessas reformulações influenciaram os currículos das demais licenciaturas, assim como os dos cursos normais. É realçado o significado que passou a ter o estágio, pautado em práticas de investigação, mais que reprodução do cotidiano.

A emergência dos debates sobre diversidade, fundamentalmente pela presença de grupos constituídos desde bandeiras da educação em direitos humanos e diferenças culturais, acrescenta mudanças, mas não otimismo quanto às avaliações de seus conteúdos. A expansão da escola básica popular tornou-se realidade, não porque o mercado exigiu mais escolaridade, ou porque as elites se tornaram mais humanitárias e, sim, porque as lutas intensificaram-se e as identidades, antes marginalizadas, assumiram politicamente um compromisso de construir uma educação libertadora.

O resultado parcial da luta dos grupos, antes considerados apenas subculturas, foi a implantação de políticas educacionais que visam prioritariamente à formação dos profissionais da educação para as temáticas de gênero e diversidade. Um marco destas lutas foi a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, vinculada ao Ministério da Educação que investiu em programas de formação continuada como, por exemplo, o Programa Gênero, Raça e Diversidade na Escola (BORTOLINI, 2011). Constituir-se política educacional neste âmbito, vem exigindo da parte de grupos organizados permanente interlocução com gestores.

A ênfase agora nas políticas educativas passou a ser educação em direitos. Eduquemos persuadindo para respeitar os outros, tolerar, conviver com os outros reconhecidos sujeitos de direitos. A meta normativa dessas políticas para o trato dos diferentes, porque reconhecidos sujeitos de direito, ainda fica na denúncia e em campanhas contra a homofobia, o racismo, o sexismo, o regionalismo e em projetos de educação para convívios mais tolerantes entre os grupos diferentes. (ARROYO, 2012)

¹ Os Centros de Formação para o Magistério constituíram-se, no estado de São Paulo, como instituições de tempo integral para oferecer cursos de nível médio, na modalidade normal. Foram extintos quando melhor haviam sido avaliados.

² ANFOPE – Associação Nacional para a Formação de Educadores é entidade organizada pelos movimentos de discussão e defesa dos cursos de licenciatura e de nível médio para professores.

Contudo, as entrevistas realizadas nos apresentam resultados diferentes com relação às demandas dos Movimentos Sociais e da própria realidade concreta no que corresponde a formação profissional dos estudantes das escolas normais: com idades entre 15 e 18 anos e em sua maioria do sexo feminino, estudantes respondem questionamentos sobre a importância de incluir na formação para o trabalho com as diferentes identidades do alunado, porque sujeitos atuantes no sistema escolar.

Estas identidades, por sua vez, são produtos de construções sociais que repercutem da família para a escola. Se uma criança reproduz na escola preconceitos que apreende em casa, como trabalhar esta questão, se a mesma envolve-se em valores muitas vezes intocáveis e considerados como tradição?

De acordo com entrevistados, o debate sobre a temática de gênero, por exemplo, não é curricular, não faz parte da grade de disciplinas da instituição que formam para o trabalho na escola e esta situação poderia ser alterada, pois faz parte da luta dos Movimentos Sociais, incluindo os sindicatos de profissionais da educação e contempla como recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outro elemento de análise crítica foi a situação sócio-econômica dos entrevistados face à situação sócio-econômica do país, mesmo sabendo das dificuldades que permeiam os estudantes de escola pública, filhos da classe trabalhadora explorada. O debate da questão classista se realiza nas condições materiais de sua formação, que por sua vez, são diferentes das condições materiais encontradas nos filhos da burguesia.

O elemento classe aparece logo no início da pesquisa, quando questionados sobre sua escolha profissional, a resposta relacionada ao mercado de trabalho é quase certa e determina generalizações. As preocupações com um “trabalho garantido”, por exemplo, contempla a maioria dos estudantes entrevistados.

Adiante, verificamos fatores que os remetem a essas expectativas: “contribuições com a renda familiar”, independência financeira e projeções já internalizadas com a possibilidade de cursar o ensino superior privado. Em alguns momentos parece “naturalizada” a idéia, de que a universidade pública não é possível, principalmente quando as projeções são para cursos considerados “difíceis de passar”, como medicina, engenharia, direito.

Porém, há uma grande parcela de estudantes, principalmente mulheres, que visualizam a possibilidade de perpetuar no magistério e isso acontece, basicamente, por dois fatores: influência familiar e por “gostar de criança”. Porém em muitas respostas, ainda se apresentam elementos que

correspondem aos anseios das reivindicações juvenis que percebemos nas manifestações políticas: “acredito na educação”, “quero que as crianças tenham um futuro melhor”.

Em outras falas foram colhidas informações importantes sobre como o conjunto de estudantes lida com a diversidade, encontrei afirmações de identidades políticas baseadas na orientação sexual distintas da heteronormatividade imposta socialmente. Muitas meninas vivenciam a homoafetividade através de suas identidades lésbicas e bissexuais. Ainda adolescentes, desafiam os padrões de papéis sociais estabelecidos também em suas vestimentas e comportamentos.

Entrevistei também alguns funcionários todos com mais de 5 anos de função na escola sobre a ocorrência de discriminações, *bullyings* e situações vexatórias em relação aos adolescentes homossexuais, algumas respostas me surpreenderam pois afirmam, não terem presenciado situações do tipo e serem contra qualquer forma de discriminação. Com relação à violência de gênero, questioneei baseada em informações colhidas de estudantes, sobre um caso em que um rapaz, namorado de uma delas teria cometido uma agressão física contra a mesma, disseram que para esses casos, a Polícia Militar presente na escola interveio sobre a situação.

E, assim compreendendo a escola não apenas como mero reflexo das políticas públicas e, sim, como um espaço de relações de poder, nas quais, as construções das identidades dialogam com muitas possibilidades, seja na comunidade, nos movimentos culturais e políticos, nas religiões, a realidade precisa ser refletida criticamente acima dos preconceitos gerados potencializados pelo sistema capitalista.

Por onde passam as experiências recentes? As conquistas? As afirmações de identidades?

A teoria curricular incorpora o desafio de atingir distinções entre currículo formal e currículo real. As teorias críticas forneceram elos para localizar os limites que o currículo oficial, através da intervenção estatal, impunha e pautaram temáticas e debates que seguem constituindo políticas educacionais. Outros sujeitos, outras pedagogias é título de livro (Arroyo, 2012) e anúncio/divulgação de experiências que reconhecem, legitimam, implementam ações afirmativas de sujeitos sociais, éticos, culturais que vêm construindo saberes, identidades coletivas e mutualidade cultural. Tais são as contribuições e significação científica deste trabalho.

Referências bibliográficas.

ARROYO, M. (2012) *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- BORTOLINI, A. (2011). Pensando a política pública em diversidade sexual e de gênero na escola: uma experiência com análise de conteúdo. In: Candau, V. (org). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro. Ed. 7 Letras.
- BRUNER, J. (2001) *A cultura da educação*. Porto Alegre. Ed. Artmed.
- ENGELS, Friedrich (1978). *A origem da família da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira.
- MOREIRA, A. e SILVA, T. (1994). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo. Cortez Editora.
- ROUSSEAU, J. (1999). *Emílio ou Da Educação*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2ª Edição. São Paulo. Martins Fontes.
- SCOTT, J. (1995). *Gênero, uma categoria útil de análise histórica*. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez.
- STAMATTO, M. (2002) *Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910)*. In: História e Memória da Educação Brasileira. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Sociedade Brasileira de História da Educação.
- TANURI, L. (2000). *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação. Nº14. ANPED.
- XAVIER, G. *Trabalho, culturas juvenis e currículo*. Anais do XV Congresso Internacional sobre Educação na América Latina e Caribe. Universidade Politécnica de Valencia, 2011.