

EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS SENSÍVEIS COM AS JUVENTUDES NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: um debate sobre a Reforma do Ensino Médio no Rio de Janeiro

*Beatriz Akemi TAKEITI¹
Monica Villaça GONÇALVES²
Joana da Costa MACEDO³
Roberson Gonçalves MATURANO⁴*

Resumo

A escola se configura como o espaço das sociabilidades juvenis, embora pouco dialogue com as realidades de jovens pobres. Para estes, a escolarização e a família ainda se constituem como instituições sociais para a projeção de seus futuros. Este artigo analisa uma intervenção aberta no pátio de uma escola estadual pública no Rio de Janeiro em 2017, que abordou a temática da reforma do Ensino Médio, através de uma oficina de arte-cultura, entendendo-a como uma “experiência política sensível”. Conclui-se que tais experimentações estéticas promovidas não estiveram alheias às práticas políticas e, através delas, ampliaram o diálogo com estes jovens, aproximando-se das experiências do sensível compartilhadas de diferentes modos. Abordar o tema da reforma do Ensino Médio a partir de uma perspectiva ético-estético-política foi um caminho de abertura para problematizar os dilemas de jovens pobres, colocando em evidência as manifestações autoritárias de uma política de Educação que perpetua as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Educação. Juventude. Escola Pública. Oficina arte-cultura. Reforma Ensino Médio.

¹ Doutora em Psicologia Social (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP), Docente do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
E-mail: biatakeiti@medicina.ufrj.br.

² Doutora em Terapia Ocupacional (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar), Docente do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
E-mail: movillaca@gmail.com

³ Doutora em Ciências Sociais (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio), Professora de Sociologia pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.
E-mail: jocsmacedo@gmail.com

⁴ Especialista em Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ), Professor de Sociologia pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.
E-mail: binhomaturano@gmail.com

**SENSITIVE POLITICAL EXPERIENCES WITH
YOUNG PEOPLE IN THE PUBLIC SCHOOL
CONTEXT: a debate on the secondary school
reform in Rio de Janeiro from an arts and culture
workshop**

*Beatriz Akemi TAKEITI
Monica Villaça GONÇALVES
Joana da Costa MACEDO
Roberson Gonçalves MATURANO*

Abstract

School is a space for youth sociability; however, little dialogue with the reality of poor young people occurs in this environment. For this youth, school and family are the principal social institutions from which they project their future. This study analyzed an open group intervention—an arts and culture workshop considered as a sensitive political experience—conducted in the courtyard of a public school in Rio de Janeiro that addressed the theme of secondary school reform. The analysis showed that the esthetic experiences promoted were pertinent to political practices, enabled the expansion of the dialogue with these young people, and were approximate to the sensitive experiences shared in different ways. Addressing the topic of secondary school reform from an ethical-esthetic-political perspective opened the path to problematize the dilemmas of poor youth, evidencing the authoritarian manifestations of an education policy that perpetuates social inequalities.

Keywords: Education. Youth. Public School. Art-culture Workshop. High School Reform.

Introdução

Tomar a(s) juventude(s) no plural é defendê-la(s) e qualificá-la(s) em sua multiplicidade de sentidos, dos modos de ser e habitar um determinado contexto sociocultural. Adotá-la apenas a partir da faixa etária, 15 a 29 anos, talvez não explique quem, de fato, são os jovens de hoje. Pois, para aqueles que não gozam integralmente do direito à infância, a juventude tem iniciado muito precocemente. E, para aqueles que estendem o “tempo da juventude”, esta pode se alargar para além dos trinta anos (NOVAES, 2006). Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais tendem a viver a juventude de formas desiguais.

Setores das juventudes pobres, que habitam as periferias ou comunidades dos grandes centros urbanos, têm sofrido constantemente as consequências das transformações econômicas, políticas e sociais. Estas juventudes, diante do cenário atual, caracterizam-se como uma população que vive em seu cotidiano processos de estigmatização e vulnerabilização social. Para alguns, a escola e a família ainda se configuram como instituições sociais para a projeção de seus futuros. Estes jovens desejam mais, requerem outras pautas, almejam mudar o *status quo* de ser negro, pobre e de tal comunidade.

A escola, como apontam Heckert e Rocha (2012), tem se apresentado enquanto um espaço de gestão da vida e dos riscos, pouco dialogando com as reais necessidades e anseios dos jovens pobres. Entretanto, enquanto equipamento social, ela ainda se revela como o espaço das sociabilidades juvenis, onde o jovem se inventa e cria modos estratégicos de lidar com as dificuldades territoriais vivenciadas no contexto das favelas e periferias onde está inserida.

A universidade, de alguma forma, tem procurado cumprir o seu papel de estabelecer um canal de comunicação com a sociedade, desenvolvendo estratégias interdisciplinares que promovam a transformação desta em conexão com os demais setores sociais. As atividades de extensão universitária se constituem em processos interdisciplinares no âmbito educacional, científico e político, promovendo a interação entre universidade e sociedade, com o intuito de promover transformação social.

Dessa forma, o projeto “Juventude(s): intervenções urbanas de arte-cultura no território” consiste em uma das ações extensionistas promovidas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenado por duas docentes em parceria com uma escola pública estadual do Ensino Médio, ligada à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e uma organização não-governamental (ONG), ambos localizados na zona norte da cidade, próximas à universidade. O público estudantil que frequenta tanto a escola como a ONG parceira são jovens moradores e moradoras das favelas da região.

O projeto, iniciado em 2015, pretende oportunizar espaços mais compartilhados, com atenção às experiências políticas sensíveis dos estudantes e jovens em situação de vulnerabilidade social que residem neste território, através do diálogo mediado pelo uso de atividades estético-artísticas. Neste sentido, o objetivo geral é realizar intervenções com este

grupo no contexto de uma escola pública do Ensino Médio, através de atividades de arte-cultura, nas quais possam expressar suas opiniões e subjetividades sobre uma temática específica e, com isso, servir de base para uma compreensão maior a respeito de como se sentem inseridos ou mais participativos frente às propostas de políticas públicas em seus territórios.

Este projeto faz parte das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Terapia Ocupacional Social do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A intervenção, no formato de oficina de arte-cultura, amplia os repertórios sociais e educacionais dos estudantes e contribui para uma formação engajada nos princípios da cidadania e dos direitos humanos.

As primeiras incursões pela escola e pelo território se deram de forma pontual, aproximando-se da comunidade escolar – estudantes, professores, corpo técnico-administrativo – e do território onde estes sujeitos sociais se situam, tentando compreender as diversas narrativas juvenis. Após a aproximação, o projeto passou a realizar oficinas artístico-culturais semanais, tanto na escola quanto em outros equipamentos territoriais parceiros. As oficinas utilizam diferentes recursos estéticos e corporais e tratam de diversos temas ligados ao universo juvenil, como violências, preconceitos, uso de drogas, sexualidades e identidades de gênero, perspectivas para o futuro, dentre outros. São abertas e ocorrem sempre no pátio da escola, para que os jovens se sintam à vontade para participar espontaneamente, após nosso convite. A frequência semanal faz com que se possa criar uma relação de vínculo e confiança com eles, que passam a ser mais assíduos e envolvidos nas proposições, com o tempo.

Com a finalidade de compreender a experiência promovida pelo projeto supracitado, este artigo concentrará esforços analíticos em uma intervenção pedagógica ocorrida dentro da escola parceira.

A atuação do projeto foi realizada por meio de uma oficina aberta aos jovens, de modo a fazê-los refletir sobre um assunto em voga à época, a saber, a reforma do Ensino Médio⁵. Procuramos entender como pensam e percebem o papel da escola e a perspectiva de mudanças a partir desta reforma, sobretudo, como eles se compreendem enquanto parte estruturante deste processo de mudança. Os estudantes que se voluntariaram para participar foram convidados a expressar suas opiniões por meio da livre expressão da fala e da elaboração de cartazes.

A oficina representa uma “experiência política sensível” (RANCIÈRE, 2009), no sentido de conceber as artes como parte constitutiva das experiências vividas em diversos campos sociais e não somente uma exceção às outras práticas da vida corriqueira dos jovens, como o trabalho, as ocupações diárias, o viver em sociedade. Compartilhamos da

⁵ Referente à Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que propunha, à época, a reforma do Ensino Médio, no que tange a estrutura curricular e suas diretrizes. Esta MP nº 746/2016 foi aprovada como Lei nº 13.415/2017 pelo Senado, transformando alguns conhecimentos científicos de caráter de disciplina em conteúdos opcionais, ou seja, os de português, matemática e inglês passaram a ser disciplinas obrigatórias e as demais foram condensadas em itinerários formativos, onde o estudante escolhe seu percurso escolar, ofertados por cada sistema de ensino.

visão de Rancière (2009) de que as artes não se referem somente a um modo estético de expressão, mas a uma forma política de expressar as racionalidades, estendendo esse entendimento a uma construção subjetiva de um conhecimento crítico.

Assim, este artigo foi estruturado em cinco partes, a começar por esta introdução. Na segunda parte, discute-se teoricamente a importância do espaço da escola para a realização da experiência política sensível da juventude. Na terceira, contextualizamos o território no qual a pesquisa foi aplicada, enfatizando a importância de tais experiências em um território periférico da cidade do Rio de Janeiro, para, na quarta parte, descrevermos a intervenção e os resultados encontrados nesta prática com os jovens. Por fim, na última seção, apresentamos as considerações finais e uma reflexão sobre a importância da produção de canais de participação dos jovens, permeada pela produção estético-artística crítica.

Por que trabalhar com as juventudes no espaço da escola?

A escola, para a sociedade ocidental, é uma das principais instituições sociais responsáveis pelo processo de socialização dos indivíduos. De uma perspectiva durkheimiana da coesão social, a escola transmite os valores morais dominantes na sociedade, de modo a construir seres sociais que se tornarão parte estruturante da normatividade social. A crítica à teoria de Durkheim (2007) recai, prioritariamente, na ideia de que ela não reconhecia as desigualdades suscitadas por determinadas realidades sociais, com a ascensão das cidades pautadas por meios de produção industriais e das filosofias política e econômica liberais modernas.

De acordo com as análises de Bourdieu (1989), as escolas universalizadas em um contexto liberal conservaram a reprodução das desigualdades sociais, na medida em que transformaram a cultura dominante em uma sociedade de cultura escolar. Neste sentido, a escola passa a ser incapaz de realizar os anseios e expectativas dos estudantes socioeconomicamente desprivilegiados, já que sua condição socioeconômica determina seu destino social (BOURDIEU, 1989). As análises de Bourdieu e o relatório *Coleman* (BROOKE e SOARES, 2008) foram estudos expoentes em explicitar o papel das escolas frente à dinâmica social, pois ambos apontam que as “escolas não importam” para aqueles em estratos socioeconômicos mais baixos, sendo um determinante para explicar a diferença no desempenho dos estudantes no que tange aos conhecimentos.

No campo educacional, as pesquisas questionam essa chave interpretativa e direcionam um olhar analítico para a eficácia das escolas na vida de estudantes de baixa renda. A instituição escolar e seus processos formativos se configuram como elemento crucial no desenvolvimento dos alunos. Mesmo para os jovens, de origens sociais diversas, as escolas e suas características internas podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Esta dimensão estava, inicialmente, associada às habilidades cognitivas. No

entanto, os estudos sobre eficácia escolar mais recentes incluem outros aspectos do processo de aprendizagem, que não somente uma análise de desempenho padronizada (THAPA *et al.*, 2013).

Os estudos sobre o papel da escola e sua eficácia se expandiram para outras categorias de análise que não somente o desempenho acadêmico, tais como componentes éticos, civismo e socioemocionais. Estes fatores foram incorporados como parte do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (COHEN, 2016; THAPA *et al.*, 2013). A primeira grande pesquisa sobre a área de estudos da eficácia escolar questionava o determinismo das posições de classe para o sucesso escolar e social de um estudante e concentrava esforços na participação de características internas das escolas na promoção de mobilidade social (COHEN, 2016; THAPA *et al.*, 2013; SAMMONS, 2008). As pesquisas mais recentes sobre eficácia escolar incluem, neste sentido, as relações sociais que perpassam os espaços das escolas em seus vários matizes.

O desempenho disciplinar é apenas uma face deste processo, pois a atuação da escola passou a ser considerada para além do papel acadêmico que ela pode desempenhar para a formação de cidadãos qualificados. Sua eficácia importa para compreender que outros elementos relacionais influenciam as trajetórias individuais dos jovens (SAMMONS, 2008). Dentre estes exemplos, a educação cívica se insere neste debate, uma vez que promove formação cidadã, que inclui a elaboração de um conhecimento crítico sobre os fenômenos sociais, e a internalização de valores éticos e morais, tais como respeito, tolerância, confiança e espírito de coletividade e colaboração. Esta perspectiva importa para a compreensão proposta neste artigo, uma vez que a intervenção pedagógica incide sobre o exercício de uma prática cidadã por parte dos alunos, capitaneada pela escola.

Frente a este cenário, para muitos jovens de classes populares, a escola se apresenta como a única estratégia futura de participação cidadã na dinâmica social, visto que, para muitos deles, o seu ingresso e permanência, ainda que se constitua um direito preconizado em lei, não se faz presente durante toda a trajetória de vida escolar, eclodindo numa massa excluída dos processos formativos, antes mesmo da sua finalização. Assim, as apostas numa intervenção em arte-cultura, calcada no âmbito da escola pública, fizeram-se necessárias e se constituíram como parte dos conteúdos pedagógicos, na qual os estudantes puderam se expressar e elaborar criticamente seus conhecimentos sobre um tema, entendendo-se parte deste processo.

A experiência provocada nos jovens parte da ideia de Rancière (2009) de que política e arte têm um denominador comum cunhado de “partilha do sensível”. De acordo com este autor, a política está na dimensão do sensível, ou seja, na percepção individual. Consequentemente, a formação de uma comunidade política ou de uma sociedade eticamente orientada é reverberada no compartilhamento do sensível, das percepções individuais que tendem a ser discordantes. Segundo Rancière:

Pelo termo de constituição estética deve-se entender aqui a *partilha do sensível* que dá forma à comunicação. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas (Ranciére, 2009, p.7).

Dentro deste contexto analítico de Ranciére (2009), é na partilha que as diferentes partes exclusivas e individuais se encontram em um comum compartilhado. No embate das distintas perspectivas individuais, realizado por meio da comunicação e, neste caso, através da produção estética, torna-se possível construir uma comunidade política. Na perspectiva política, por um lado, os regimes democráticos são concebidos pela pluralidade de percepções individuais e na sua premente manifestação. Na percepção escolar, por outro, as escolas que se percebem democráticas podem fornecer canais de comunicação do sensível entre os jovens, com a finalidade de promover a construção de cidadãos críticos e transformadores.

Frente a isso, a escola deve ser considerada “um espaço público, laboratório do exercício da vida pública para as novas gerações” (GIL; SEFFNER, 2016, p. 187). Consideramos as escolas como territórios-vivos onde os jovens permanecem grande parte do seu dia-a-dia, influenciando fortemente a construção de suas identidades. Os espaços escolares são, sobretudo, territórios importantes na fermentação de práticas sociais e políticas que estimulem, promovam e garantam a participação das juventudes enquanto cidadãos e atores políticos. Os jovens, quando socializados nas escolas para serem protagonistas sociais, podem ser colaboradores de mudanças políticas e culturais, contribuindo, possivelmente, na formulação de políticas públicas.

Diante da baixa e precária oferta de serviços públicos nas comunidades e favelas, a escola se torna um importante dispositivo para a garantia de direitos e de espaços de diálogo não violentos, amenizando os conflitos territoriais dessa população jovem que a frequenta. Assim, utilizar as criações estéticas, artísticas e culturais juvenis é uma forma de fortalecer estas potências da escola, para que ela permaneça cada vez mais um espaço de interlocução política, democrática e crítica. Se, por um lado, jovens sofrem as mais diversas situações de violência e de violação de direitos humanos e sociais, por outro, estes mesmos jovens criam modos de vida singulares, reposicionando as experiências de vulnerabilização a partir da produção de arte-cultura em coletivos culturais.

Estes coletivos culturais se mobilizam em torno do que chamamos de cultura juvenil e estão ligados às estruturas sociais, as quais se transformam com velocidade ao longo do tempo e impactam diretamente sobre os processos formativos, escolares e não escolares. Por exemplo, diante dos processos de democratização, atitudes de participação e empoderamento dos segmentos juvenis vêm crescendo em todo o mundo. Não só as tecnologias da comunicação e da informação são um instrumento de expressão dos jovens em vários matizes, como uma série de novas modalidades de participação facilitaram a visibilização de suas demandas. Dentre os fatos mais paradigmáticos, ocorreram em 2016 e

2017 alguns movimentos sociais de ocupação nas escolas, que representaram uma mobilização dos estudantes a favor de melhorias na educação pública (AZEVEDO, 2019; BALDINO, FREITAS, 2016; BOUTIN, FLACH, 2017).

A presença de movimentos sociais e de organizações políticas denominadas de coletivos⁶, dentro deste mesmo contexto, modifica o panorama das intervenções sociais no interior das comunidades, dos conjuntos habitacionais e da escola, uma vez que dão visibilidade às questões sociais vividas no território e produzem sentidos para aqueles que lá habitam. Tais movimentos prestam grande serviço em denunciar qualquer violência e violação dos seus direitos, combater o preconceito racial e inventar novas formas de ocupar os espaços pelos quais circulam. O processo educativo advindo dessa circunstância faz com que os jovens se tornem novos produtores culturais marginais, investindo no próprio território de origem. São eles que contribuem para a construção de espaços públicos nas próprias periferias e comunidades.

A escola não pode se isentar da consideração dos aspectos sociais nos quais os jovens estão inseridos. Dentro do espaço escolar, os estudantes são, normalmente, reconhecidos em sua dimensão de alunos (LEÃO *et al.*, 2011). No entanto, eles também são jovens e, no caso específico deste artigo, jovens entre 14 e 20 anos de idade, que passam por processos sociais de expectativas de vida, de escolhas individuais, de exclusões sociais, de ansiedades, de anseios, dentre outras oscilações características de uma idade em formação para o que se costumou denominar de fase adulta. O estudante inserido na escola é igualmente um ser social (LEÃO *et al.*, 2011) e, por isso, deve-se levar em consideração o jovem que constitui a categoria.

Para isso, a escola tem que estar alinhada às novas culturas juvenis, para que as experiências vivenciadas nela ganhem um sentido para os jovens que a frequentam e aumentem a potência para se efetivarem enquanto formas de participação social e de exercício de cidadania, no que se refere à formulação de ações e políticas públicas voltadas para eles:

Em sintonia com esses pressupostos, afirmamos que a cultura escolar tem que manter um importante diálogo com as culturas juvenis, e isso deve ser feito articulado com o propósito de desenvolver o interesse pela participação dos jovens na vida política e social (GIL; SEFFNER, 2016, p. 188).

Ao promover a experiência política sensível para e com a juventude, é possível desconstruir representações de identidades negativas, uma vez que a mudança é

⁶ Maia (2017) afirma que a luta pela participação social/cidadã das minorias estigmatizadas socialmente necessita, indubitavelmente, de uma articulação coletiva e em rede, essa organização por meio de coletivos tem se mostrado um importante aspecto a ser destacado nos estudos sobre as juventudes (SPOSITO, 2010, 2014). Spósito (2014) e Borelli e Oliveira (2010) afirmam que a organização de ações coletivas acontece para além dos movimentos sociais e são comumente movimentos de identidades juvenis. Como exemplos de coletivos juvenis que buscam a participação social e cidadã no Complexo do Alemão, território onde se localiza a escola na qual desenvolvemos a oficina relatada, temos o Voz da Comunidade, o Coletivo Papo Reto, o Coletivo Juntos pelo Complexo do Alemão, Raízes em Movimento, dentre outros.

protagonizada por quem vive a realidade das diferentes juventudes brasileiras. Essa forma de proceder contribui para a quebra da cultura da tutela do Estado e para a consolidação da participação social destas nas políticas públicas. A escola, enquanto instituição em que os jovens passam grande parte do tempo, onde desenvolvem suas sociabilidades, demonstra-se como um espaço importante neste sentido. Na próxima seção, especificaremos o lugar de realização da oficina aberta, bem como contextualizaremos a importância de uma intervenção pedagógica neste sentido, para estimular e provocar a reflexão e a expressão dos jovens sobre o que acontece no seu entorno e como eles se situam dentro desses processos sociais.

Contextualizando o espaço da escola no Projeto Juventudes

A escola pública estadual onde o projeto desenvolve suas ações tem cerca de 2.700 estudantes na faixa etária de 15 a 21 anos, nos três turnos escolares. A escolha por ela se deu em virtude de sua abertura ao desenvolvimento de projetos para além da sala de aula e do diálogo compartilhado que se mantém com toda a comunidade escolar. Localiza-se no bairro de Bonsucesso, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, Área de Planejamento 3 (AP3), e atende adolescentes e jovens residentes nos bairros e conglomerados de favelas do Complexo do Alemão, Complexo da Maré, Complexo da Penha, Olaria, Ramos e Bonsucesso. A AP3 abriga sete das dez maiores favelas da capital em números de habitantes. Nela, 27% do total de moradores vivem em favelas. O número é maior do que a proporção da cidade como um todo, na qual 1.443.773 habitantes dos 6.320.446 totais vivem em favelas, o que corresponde a 23% da população.

É nesta região que se localizam as maiores favelas da cidade: Complexo da Maré (2ª maior favela da cidade, com 5,2% do total de moradores de favela da cidade do Rio de Janeiro), Complexo do Alemão (4ª) e Complexo da Penha (6ª). Cada uma está inserida em uma diferente região administrativa (RA), que são as regiões que compõem as Áreas de Planejamento. A XXIX é a RA Complexo do Alemão, que contém o bairro Complexo do Alemão, que inclui uma região para além da favela. Esta RA é a região com a maior proporção de moradores de favela da cidade, 87%, e tem um dos menores Índice de Desenvolvimento Social (IDS), de 0,474, ficando em 30º lugar dentre as 32 RAs do município. 4,2% do total de moradores de favela da cidade vivem nessa RA. A XXX é a RA Maré, tem o 28º IDS da cidade (0,497) e 58% dos seus moradores vivem em favela, o que totaliza 64.094 habitantes, correspondentes a 5,2% dos moradores de favela da cidade. Já a RA XI, Penha, inclui diversos bairros, como Penha, Penha Circular, Brás de Pina, Cordovil, Parada de Lucas, Vigário Geral e Jardim América. Esta RA tem 3,3% dos moradores de favela da cidade e IDS de 0,565, ocupando a 19ª posição entre as RAs da cidade (CAVALLIERI; LOPES, 2008; CAVALLIERI; VIAL, 2012).

Já os bairros de Olaria, Bonsucesso e Ramos, nos quais alguns estudantes da escola também vivem, compõem a X RA Ramos (que inclui ainda o bairro de Manguinhos). Essa RA tem um IDS um pouco maior do que a das demais regiões citadas, de 0,581, ocupando o 15º lugar entre os bairros da cidade. Nesta região, 53.236 pessoas vivem em favela, sendo 35% de todos os seus moradores e 3,7% do total da cidade. A maior parte vive na favela de Manguinhos (CAVALLIERI; LOPES, 2008; CAVALLIERI; VIAL, 2012). No total, a AP3 tem 45% da população moradora de favela da cidade, sendo que, em termos de moradores de áreas urbanas não favelizadas, a proporção é de 38% (CAVALLIERI; VIAL, 2012).

Essa breve descrição das localidades que cercam o espaço geográfico da escola e a origem social dos estudantes que nela se encontram nos permite ter um panorama da presença de uma heterogeneidade quantitativa e qualitativa destes espaços e das pessoas que os habitam. Mais importante, esses territórios são caracterizados pela sua multiplicidade, isto é, em sua diversidade no que concerne à vida social, material e cultural. Os jovens que transitam por tais espaços sociais e institucionais são influenciados material e culturalmente pelos valores e regras que os rodeiam. Esta diversidade juvenil faz com que a escola repense seus modos e ofertas pedagógicas e, nesta parceria com o projeto de extensão, foi possível oferecer lugares de reflexão mediados por atividades artísticas, onde a troca de saberes e experiências permitiu aos jovens se compreenderem como parte da comunidade escolar.

A escolha para o desenvolvimento do projeto neste território foi em virtude de a universidade se localizar na Ilha do Fundão, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, entre os dois maiores complexos citados anteriormente, Alemão e Maré, marcados por gradativas situações de vulnerabilidades, violências e violações de direitos.

Takeiti e Vicentin (2017), ao compreender os engajamentos juvenis por meio dos movimentos culturais que se dão nos territórios das periferias, apontam que estes espaços geográficos se constituem em territórios-vivos na concepção de Milton Santos (2000), porque sua compreensão só é possível se considerarmos a partir do uso do próprio espaço e dos atores que dele se utilizam. Ainda, segundo essas mesmas autoras, a favela, a periferia, a comunidade, para os jovens que nelas residem, não se constituem como espaços geográficos fisicamente apenas, mas significam, igualmente, territórios de existência, em que as identidades juvenis são construídas e reconstruídas diariamente, com acelerada produção de subjetividades. Seus efeitos aparecem nos estilos de vida, na estética, nos vínculos sociais e laços afetivos.

Uma primeira incursão do projeto Juventude(s) foi realizada pelo território da escola e serviu para nos aproximarmos dessa população, sobretudo, para entendermos os cotidianos desses jovens. Essa aproximação inicial nos auxiliou a compreender como os jovens utilizam outras linguagens que os identificam com culturas juvenis na periferia da cidade.

Uma das formas de compreender o território onde a escola se situa e onde os jovens residem se deu a partir de uma intervenção em uma oficina aberta no pátio do colégio,

propondo uma produção plástico-estético-artística, em que os estudantes foram convidados a participarem narrando suas territorialidades através do fazer e, conseqüentemente, produzindo sentidos sobre o lugar onde viviam. Participaram desta atividade cerca de vinte e cinco estudantes. Essa foi a primeira oficina na escola, da qual nos aproximávamos naquele momento. A proposta de uma oficina aberta no pátio permitiu que jovens transitassem por ela livremente. Para fomentar o debate e a reflexão sobre as percepções do próprio território, disponibilizamos algumas perguntas disparadoras que foram afixadas em diferentes espaços do pátio da escola. Tais questões fomentaram reflexões sobre a apropriação do próprio território e os usos culturais que faziam deles. Questões disparadoras como “O que está faltando no seu bairro?” foram respondidas plasticamente na construção dos cartazes que representavam o imaginário desejado, como o acesso ao transporte público, valorizando práticas democráticas de liberdade, felicidade, afetos, igualdade e serviços sociais, como Saúde e Educação.

Figura 1: Que histórias artísticas guardam o meu bairro? Cartazes confeccionados pelos jovens a partir da oficina sobre o território.



Fonte: Acervo do projeto, 2016.

As aproximações ao universo juvenil, mediadas pelas atividades estético-artísticas, permitiram conhecer o que pensam os jovens sobre seu processo formativo educacional e como atribuem valores e sentidos às mudanças curriculares perpetradas. Neste sentido, foi realizada posteriormente uma oficina específica sobre a reforma do Ensino Médio, cuja discussão se acentuava à época da implementação do projeto. Julgamos que esta pauta poderia esclarecer como os jovens se percebem dentro dessa discussão pública, bem como analisarmos a forma como eles se observam como alvo dessa possível mudança educacional.

Inserida no arcabouço das políticas públicas, a reforma do Ensino Médio deve ser considerada uma política educacional que vai além do nível macrossocial. Ela interfere diretamente no cotidiano destes jovens e, especialmente, nos territórios onde vivem. Dessa

forma, foi este o caminho que o projeto seguiu: utilizar as atividades artísticas para problematizar a reforma do ensino, trazendo à reflexão o tema para aqueles que serão diretamente afetados, sobretudo entender como os jovens encaram esse tipo de mudança e participam efetivamente destes processos. A seguir, apresentaremos o estado da arte do debate sobre a reforma, no que diz respeito a seus principais aspectos e analisaremos a intervenção do projeto.

Experiências políticas sensíveis com as juventudes – proposições para o debate sobre a reforma do Ensino Médio

Desde 2014 o Brasil vem passando por processos políticos de reformas institucionais e a área de Educação foi incluída em um arcabouço potencial de mudança de política pública. Mais especialmente, foi proposta uma alteração na organização curricular no último nível de ensino da Educação Básica, o Ensino Médio. Diante do crescimento das discussões sobre a reforma e da iminência de sua aprovação na época do início do projeto na escola, em 2016, uma interferência se fez necessária no colégio que, comumente, estávamos acostumados a frequentar, todas às segundas-feiras, no período da tarde.

A intervenção foi justificada pelo fato de que a reforma afeta diretamente os estudantes do Ensino Médio e se mostrou crucial para o projeto identificar como os jovens se posicionavam frente a essas transformações. Na presença de tantas propostas de reformulação curricular, quem era contra a ideia de se discutir tal reforma? Há anos especialistas de todas as áreas educacionais vêm sinalizando tal necessidade e premência de reorganização das estruturas curriculares deste nível de ensino. Entretanto, a forma e o conteúdo como foram sendo “costurados” pelo Ministério da Educação, à época, causaram duras críticas desde sua origem, sem o devido debate com a comunidade escolar. A maneira autoritária como se deu o processo provocou diversas manifestações, com a ocupação de escolas públicas por todo o país pelos estudantes, em resistência a tal mudança (FERRETI, 2018).

A reforma do Ensino Médio

Em seus primórdios, a história da Educação no Brasil foi influenciada pela religião católica, que organizava os conteúdos curriculares e as instituições de ensino. Como as universidades demoraram para serem implementadas no país, a educação básica foi direcionada para a formação das elites. A política de universalização da educação básica democratizou o acesso aos níveis formativos, bem como ao seu conteúdo, mudando o perfil dos estudantes presentes nas escolas (OLIVEIRA, 2007).

Dentro desse contexto de democratização da Educação, Gil e Seffner (2016) chamam atenção para o fato de que o Ensino Médio da educação básica não foi definido, especialmente na Constituição de 1988, como uma etapa de ensino de matrícula

obrigatória. Sua obrigatoriedade é creditada à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, cuja previsão para a conclusão desse processo foi o ano de 2016.

Retomando-se a dinâmica histórica, nos últimos 80 anos, expandiram-se significativamente as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população (Beisiegel, 1986), fazendo com que, ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso. Ainda que com um atraso de quase um século em relação aos países desenvolvidos, esta expansão, de evidente característica democratizadora, confronta-se com uma perspectiva política de redução do investimento público em educação, decorrente das opções macroeconômicas do ajuste fiscal e da geração de superávits primários (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Ao longo dos anos, a educação brasileira passou por intensas discussões e mudanças, de modo a aprimorar as políticas públicas educacionais. O Art. 214 da Constituição Federal de 1988 prevê um Plano Nacional de Educação (PNE), a ser reformulado num período de dez anos, conforme Emenda Constitucional nº 59/2009. Este plano tem como meta, para o decênio de 2014-2024, os seguintes pontos: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em Educação como proporção do Produto Interno Bruto. Consolidado por meio da Lei nº 13.005/2014, o PNE estabelece essas diretrizes para serem implementadas a toda comunidade nacional, como uma política de Estado.

A temática da reforma do Ensino Médio é acompanhada de uma discussão sobre a redefinição do currículo nas políticas educacionais. Silva (2010) afirma que o “currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionando-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (p 15). Neste sentido, a construção do currículo envolve noções de poder ao operar um processo de seleção de qual conteúdo será priorizado e envolve, conseqüentemente, um movimento de obtenção de uma hegemonia sobre esse conhecimento escolhido (SILVA, 2010).

O currículo voltou a ser foco de reformulação com a nova reforma (BRASIL 2016), importa enfatizar que ele pode ser definido como práticas pedagógicas que são realizadas dentro do espaço escolar, indo além dos conteúdos disciplinares. A forma como a produção curricular é abordada na escola interessa na medida em que ela pode considerar intervenções outras, que não somente os livros didáticos, na maneira como o processo educacional é concebido. De acordo com Silva (2010), as análises sobre o currículo indicam que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos, conseqüentemente, dos grupos que os detém. Assim, quanto mais a escola se apresenta como um espaço de comunicação e de realização de práticas de expressão dos jovens estudantes, mais pode contribuir para ser um espaço democrático de educação crítica, sendo os jovens os principais sujeitos de conhecimento.

A Medida Provisória nº 746/2016, que propunha a reforma aqui tratada (BRASIL, 2016), hoje transformada em Lei Federal nº 13.415/2017, tem provocado um amplo debate

sobre a reestruturação da base curricular vigente. Tal reforma foi recebida com surpresa pelas entidades educacionais e os agentes diretamente ligados a ela, sejam estudantes, professores ou gestores, que desde 2014 vinham travando um amplo diálogo em torno de um projeto de lei para melhoria do Ensino Médio, sendo parte deste processo a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Carrano (2017), tal proposta deve ser analisada no interior de um contexto frágil institucionalmente da democracia brasileira e aponta, criticamente, para a retomada de um avanço neoliberal contra os direitos sociais, oportunizando “uma bancada de negócios” no campo educacional público. Para ele, este processo em curso:

aponta complexidades e desafios muito maiores do que a simplificação que o Ministério da Educação formulou para justificar a arbitrária Medida Provisória 746. Esta, além de atropelar processos de discussão consolidados em lei (PNE, LDB, Diretrizes Curriculares, a própria Constituição Federal) ou mesmo aqueles em curso na sociedade e na Câmara dos Deputados, quer nos fazer crer que a “crise de audiência” de jovens no ensino médio é devida ao “excesso de disciplinas” no currículo do ensino médio e ao “desinteresse” dos jovens pela escola atual. Há muito mais complexidade e desafios estruturais intra e extraescolares no ensino médio brasileiro do que o atual governo federal considera para justificar este verdadeiro atropelo que foi reconfigurar o ensino médio brasileiro por Medida Provisória em quatro meses” (CARRANO, 2017, s/p).

Dentre as mudanças previstas pela reforma estão a flexibilidade na escolha de disciplinas e o incentivo ao ensino em período integral. Dois pontos polêmicos, pois a escolha das matérias está atrelada à oferta dada pela escola ou pelas secretarias regionais e secretarias estaduais de educação, não pela demanda universalista constituinte do ser em formação que opera nesta lógica, dada a perversidade de um sistema pautado na economia de recursos públicos.

Um segundo aspecto da justificativa para a reforma do Ensino Médio se dá a partir da ampliação do tempo de permanência do estudante no contexto escolar. De acordo com Carrano (2017), dois dos argumentos divulgados para justificar a necessidade dessa reforma são a alta quantidade de disciplinas que os estudantes devem cursar, bem como o desinteresse do alunado para com a escola. Para que isso aconteça, a escola aumentaria sua carga horária e seria implementado o sistema de tempo integral. No entanto, em conformidade às ideias de Carrano (2017), é necessário reafirmar que “não se faz educação ou formação humana integral simplesmente ampliando o tempo de permanência da escola” (s/p). Para ele, a educação integral pressupõe ampliarmos os repertórios educacionais, sociais, culturais, tecnológicos, das linguagens, do mundo do trabalho e dos espaços não escolares.

Educação Integral é para a vivência da cultura democrática em condições de alteridade e diferença. É para que a liberdade de pensamento e a capacidade de argumentação em bases democráticas possa se ocorrer. E isso não será feito dualizando a escola com a pavimentação de caminhos amplos para uns (poucos) e estreitos para outros (a maioria) (CARRANO, 2017, s/p.).

Uma das mudanças mais proeminentes nesta reforma é a transformação dos conteúdos disciplinares em itinerários formativos, sendo estes: Linguagens e suas

Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. A reforma inclui uma estrutura de itinerários formativos dentre os quais os estudantes poderão optar. Nesta perspectiva, a “liberdade de escolha” do estudante aponta, de modo desfavorável, que as provas de acesso ao Ensino Superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e outros vestibulares, continuarão requisitando um conhecimento universal, com forte viés seletivo, separando estudantes filhos da classe trabalhadora dos jovens pertencentes às classes médias altas, onde os primeiros receberão uma formação voltada para o ensino técnico-profissional e aqueles privilegiados socialmente serão alçados para a universidade, indo mais uma vez na direção contrária à Lei de Diretrizes Básicas (LDB) 9.394/96, que propunha uma educação voltada para a formação integral do estudante e para cidadania.

Neste contexto, algumas questões se impunham: por que debater tal tema com os jovens na escola em que o projeto Juventudes desenvolvia suas ações? Esta não era a mudança educacional tão almejada pelos educadores e pelos próprios estudantes? Quais os efeitos de tal mudança na vida escolar dos jovens já na iminência de se inserirem no mercado de trabalho? Saberiam, estes mesmos jovens, dos desafios que tal mudança provocaria no seu processo escolar? Estariam eles restritos quanto ao acesso ao conhecimento, frente aos demais jovens em idade semelhante e em condições sociais distintas?

Estas e muitas outras questões fizeram parte do debate sobre a reforma no projeto Juventude(s), que oportunizou aos estudantes, que lá se encontravam, se aproximarem do debate e se questionarem: a reforma, de fato, contribuiria para as escolhas profissionais do jovem, negro e pobre, morador das comunidades e favelas brasileiras e estudante do ensino público?

As oficinas de arte-cultura

Entendemos, assim como colocam Gil e Seffne (2016), que é papel do Ensino Médio pensar em propostas que “privilegiam a formação de jovens com engajamento na vida social e política, aliado ao ensino dos conteúdos científicos” (p.176). Mais ainda, ressaltamos, junto a estes autores, que “Educar para a participação política não é algo que apenas se ensina, mas algo que se pratica na escola” (p.176). Nesta perspectiva de uma prática engajada com a liberdade e a autonomia dos educandos, conforme propõe Paulo Freire (1987, 1997), trazer a reforma do Ensino Médio para ser realizada junto aos estudantes é crucial, haja vista as implicações que esta prática traz à vida presente e futura destes jovens.

Para o debate, propusemos uma oficina de atividades em que os estudantes pudessem criar painéis estético-artísticos, utilizando-se de diversos recursos plásticos (revistas, linhas, cola, tesoura, canetinhas coloridas, cartolina).

Segundo Silva (2007), as oficinas de atividades são “espaços constituídos por um agrupamento social nos quais são estabelecidas propostas relacionadas ao fazer, à ação humana, que promovem a aprendizagem compartilhada” (p.213), ou seja, espaço no qual existe uma interação entre participantes, espaço, materiais, memórias, sensações e tudo

aquilo que esteja sendo experimentado durante essa vivência. São “espaços de experimentação e aprendizagem, que concebem cada participante como ser ativo no processo de construção de sujeito, um ser de práxis, da ação e da reflexão” (p.213). Assim, as oficinas de atividades com os jovens pretendem ser espaços para respeitar o tempo de cada um e permitir uma experimentação de saberes e fazeres que podem proporcionar uma experiência sensível, com sentido e significado para aqueles que dela participam.

Nesta direção e compartilhando das ideias de Paulo Freire (1982) sobre o papel social da extensão universitária, esta deve se estender a um processo dialógico apostando na relação com o outro, desafiando a natureza, transformando aquilo que está posto em estado bruto numa mudança de realidade, constituindo outros mundos. As apostas neste tipo de prática extensionista, onde as relações verticalizadas no interior da escola dão lugar para a horizontalidade do saber, na troca de experiências intersubjetivas, permitem aos jovens construir um corpo de conhecimento mútuo, colaborativo e compartilhado, não se distinguindo o que é da universidade e o que é da sociedade. Ambos constroem mutuamente.

Temos comumente nos utilizado de atividades porque elas fazem parte do domínio profissional no qual estamos engajados, a terapia ocupacional, além de também por a compreendemos como um instrumento de emancipação e participação social. Assim, as atividades guardam em si uma dimensão ética, social, cultural e afetiva àquele que a executa, constituindo-se em processos relacionais e políticos. A atividade, segundo Costa (2012), enquanto direito social, “é aquela que, coletivamente, significa e produz significado social” (p.44).

Para incitarmos a reflexão sobre o tema da reforma, foram confeccionados alguns cartazes como disparadores da discussão e colados nas paredes da escola. Os cartazes apresentam frases como: “Como seria a escola ideal para você? Quais as consequências da reforma do Ensino Médio? Logo depois da reforma, a Educação Física deixa de ser obrigatória? Por quê?”

A orientação inicial foi a de que, mediante a apresentação dos principais aspectos da Medida Provisória nº 746/2016, os estudantes pudessem imprimir, através de cartazes, como viam tais mudanças acontecerem. Alguns mencionaram que não sabiam do que se tratava a MP 746. Outros diziam concordar com a reforma, pois a escola, “no formato em que se apresentava, pouco se tornava atraente para o jovem”. Poucos ainda discordavam, dizendo que “a mudança tinha que acontecer, mas que eles (jovens), tinham que participar deste processo de discussão”.

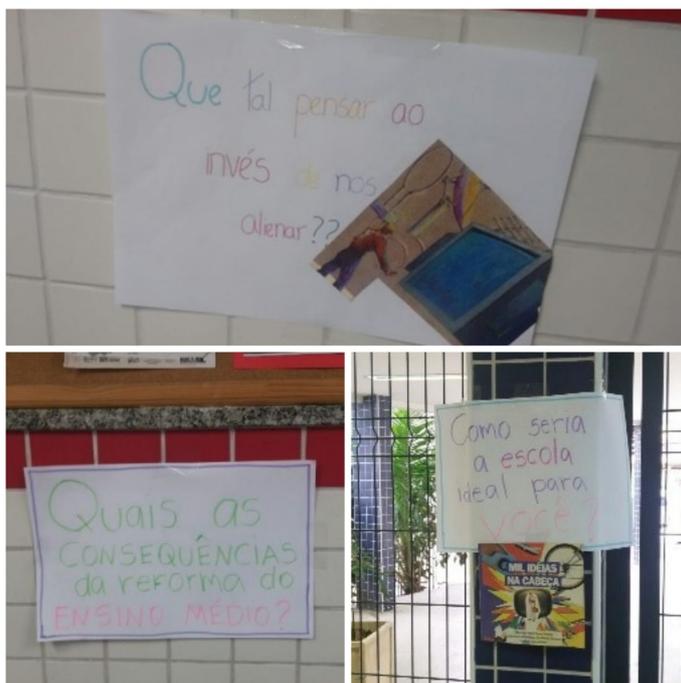
Nos cartazes que produziram, os estudantes colocaram frases como:

- Que tal pensar ao invés de nos alienar?
- Chegou a hora, não basta levar ao vestibular, é preciso ir além. Educar transforma caminhos dentro e fora da escola. Isto resulta em uma nova escola;
- Com força, vontade e autoconfiança, você pode realizar seus sonhos.
- Primeira colocada no ENEM. Liberdade.

De forma mais geral, tais frases denotam as demandas que estes jovens têm diante das mudanças iminentes no seu currículo e, por isso, clamavam por inclusão e participação cidadã, na tentativa de interromper um processo de reprodução do lugar da exclusão e da invisibilidade juvenil. Em outras palavras, os jovens se expressaram a favor de mais protagonismo no processo de tomada de decisão de mudança de política pública, como esta reforma do Ensino Médio. De forma mais predominante, as frases denotavam as expectativas dos estudantes frente à Educação. A reforma pressupõe uma mudança curricular, mas não muda, necessariamente, a importância que a Educação exerce sobre estes jovens. Ela, de modo geral e a escola, em particular, são interpretadas pelos jovens como parte de um processo social muito maior, que vai além da objetividade da aprovação no vestibular para ingresso em uma universidade.

Neste sentido, a escola é vista como um canal no qual os horizontes são alargados em termos de possibilidades de futuro, sobretudo de formação cidadã e cívica quando os estudantes opinam que "educar transforma caminhos dentro e fora da escola". Por meio dessa experiência prática, os jovens têm a chance de expressar suas percepções individuais sobre uma política pública específica, ao mesmo tempo em que compartilham e trocam visões diferenciadas sobre o mesmo fenômeno. Nesse processo coletivo, a "partilha do sensível" (RANCIÈRE, 2009) pode ser realizada tendo a escola como um canal de manifestação de vozes, por vezes dissonantes, porém no mesmo timbre da prática política de suas opiniões, anseios e identidades.

Figura 2 - Reformar para ampliar ou limitar? Dispositivos estético-artísticos reverberando o debate sobre a reforma do Ensino Médio. Cartazes disparadores da discussão para a oficina.



Fonte: Arquivo do projeto, 2016.

Curiosamente, ao apresentarmos a proposta, rapidamente os jovens se aproximaram e ouviram atentamente as coordenadas para a execução da atividade. Em seguida, passaram a se dividir em subgrupos para a sua realização. Após alguns instantes, reunimos os subgrupos em um único grupo e iniciamos o debate. Para alguns, o tema ainda permanecia distante de sua própria realidade, apontando, de forma positiva, que a mudança acarretaria benefícios para a formação no Ensino Médio. Para outros, a mudança imposta feria o próprio processo democrático de participação popular nos processos sociais em curso. Indagações do tipo “*posso estudar somente aquilo que tenho mais facilidade?*” ou “*posso diminuir o tempo na escola?*”, ou ainda “*tenho o direito de escolher aquilo que quero estudar?*” colocam o jovem diante das mudanças inerentes à medida provisória.

Quando questionados sobre a desigualdade entre o ensino público e privado, no qual a oferta de um currículo integral oportunizaria de forma distinta os estudantes, rapidamente foram consonantes em afirmar a contradição da mudança, uma vez que diminuía as chances de ingresso ao Ensino Superior. Uma grande roda, no pátio da escola, formou-se e, num diálogo sustentado de forma horizontal, professores, estudantes, direção e participantes do projeto de extensão pontuaram a necessidade de uma reforma do ensino público, porém que contasse com a participação de toda a comunidade escolar, de forma democrática e colaborativa, para que tais mudanças produzissem algum sentido para os processos de ensino-aprendizagem dos jovens.

Para Rancière (2009), uma comunidade política se constitui a partir do encontro de percepções discordantes entre sujeitos. A isso ele atribui a “partilha do sensível”. A política, para ele, é essencialmente estética, fundada no mundo do sensível, assim como a expressão artística. Um regime político só se torna democrático na medida em que se incentiva a pluralidade de expressões no interior desta comunidade. Assim se fez durante a intervenção com os estudantes. Ao serem convidados a se expressarem esteticamente através de cartazes sobre a medida provisória, uma série de enunciações foram produzidas, sejam a favor da mudança – “afinal, posso escolher o que é melhor para mim na escola” –, enquanto outros se mostraram contrários, porque não foram sequer convidados a participar do debate sobre ela – “reformular para ampliar ou limitar?”.

Os cartazes confeccionados pelos estudantes enquanto produção estética também funcionam como dispositivo político, na medida em que fazem ver e fazem falar dos territórios de existência juvenis numa escola pública periférica, das fragilidades das políticas públicas educacionais, que pouco contribuem para modificar o status do jovem pobre, morador de favela. No cartaz abaixo, evidenciamos a responsabilização pela mudança apenas no sujeito jovem, desconsiderando as estruturas sociais desiguais que impedem seu acesso e oportunizam outras trajetórias de vida – “com fé e força, eu vou seguir, até conseguir”.

Figura 3 - “Com fé e força, eu vou seguir, até conseguir”. Discussão e produção coletiva da oficina de atividades do projeto Juventudes sobre a reforma do Ensino Médio.



Fonte: Arquivo do projeto, 2016.

Considerações Finais

Passados cinco anos de existência do projeto Juventude(s), muitas mudanças ocorreram para dentro e fora do ambiente escolar. A PEC nº 756/2016 hoje se constitui enquanto lei, embora ainda não implementada curricularmente em todas as escolas. O projeto permanece com suas ações semanalmente, provocando debates pertinentes ao universo juvenil.

Entendemos que a reforma do Ensino Médio, sem a participação da sociedade, fere em diversos pontos a Constituição Federal e representa apenas uma pequena parcela da sociedade brasileira, tornando-se dessa forma ilegítima em termos weberianos, uma vez que uma lei não se torna legítima se não for aceita pelas pessoas que nela se representam. Além disso, o currículo deve estar em acordo com a trajetória institucional, histórica e cultural dos países. A produção curricular significa produzir sentido de uma realidade específica na qual o estudante se insere ao estruturar as atividades cotidianas e, por isso, não pode estar desconectada de suas vidas.

Muitas terão de ser as forças repressivas governamentais para que tal reforma se conclua na prática, pois a não audiência pública de sua formulação favorecerá o embate. Pela descrição da intervenção e captura de algumas falas dos estudantes, podemos afirmar que, embora afetasse consideravelmente os processos formativos, não houve uma consonância de ideias sobre a mudança, por parte deste grupo. Uma vez que, para alguns, a escola não produzia sentidos para que estes se encontrassem nela. Para outros, qualquer mudança curricular na educação de jovens deveria, necessariamente, contar com a participação dos envolvidos – professores, estudantes e toda a comunidade escolar.

O debate em torno das políticas educacionais continua efervescente no ambiente escolar, em virtude dos cortes orçamentários em toda a área de Educação. Diante deste cenário, em 2019, após o Ministério da Educação anunciar cortes expressivos nesta pasta, houve uma paralisação geral em 15 de maio de 2019, muitas cidades brasileiras aderiram ao movimento em prol da garantia e manutenção de recursos para a Educação. Como estávamos inseridos neste contexto, realizamos uma oficina de cartazes, da qual os estudantes do Ensino Médio desta escola participaram voluntariamente e ativamente para a manifestação.

Assim, proporcionar espaços de formação para o diálogo crítico parece ser um caminho possível para dar visibilidade às vozes que se apresentam silenciadas, trazendo estes jovens para a cena do debate no qual questões como a reforma curricular proposta, em processo de implementação, ferem diretamente a vida destes dentro e fora da escola. As experiências estéticas promovidas, à época das discussões, não estiveram alheias às práticas políticas e, portanto, desvinculadas das práticas da vida no contexto escolar da comunidade estudantil.

Refletir tais efeitos políticos a partir da produção artística favoreceu a ampliarmos o diálogo com estes jovens, aproximando-se das experiências do sensível compartilhadas de diferentes modos – através da palavra, de uma colagem, de uma poesia, de uma música, de uma rima e, quiçá, de uma agenda de políticas locais –, comungando diferentes saberes, pontos de vista singularizados e coletivizados nesta oficina. Assim, tomar o tema da reforma do Ensino Médio a partir de uma perspectiva ético-estético-política foi um caminho de abertura para problematizar os dilemas do jovem estudante morador de favela, colocando em evidência as manifestações autoritárias de uma política de Educação que faz ver e faz falar as desigualdades sociais.

Portanto, em uma perspectiva mais colaborativa, criar ambientes oportunistas de diálogo transformam a escola, favorecendo ainda mais o protagonismo destes jovens na direção da construção dos espaços e relações mais democráticas e horizontalizadas.

Referências

AZEVEDO, R. S. R. “Só se ocupa o que está vazio... o que estava vazio era o diálogo”: a performance das ocupações de escolas. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v.5; n.10; p.65-77; 2019

BALDINO, J.M.; FREITAS, F.S. Movimento de ocupação de escolas públicas – jovens estudantes contra a gestão da escola pública por organizações sociais. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 902-926, 2016

BORELLI, S. H. S.; OLIVEIRA, R. DE C. A. Jovens urbanos, cultura e novas práticas políticas: acontecimentos estético-culturais e produção acadêmica brasileira (1960-2000). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, v. 15, n. 50, p. 57-69, 2010.

BOUTIN, A. C. D. B.; FLACH, S. de F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. *Revista Inter Ação*, v.42, n.2, p. 429-446, 2017

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*, n.10. UFMG. Belo Horizonte, 1989.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746/2016*. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>, 2016.

BROOKE, N. e SOARES, J. F. *Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CARRANO, P. Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>>.

CAVALLIERI, F.; LOPES, G. P. Índice de Desenvolvimento Social - IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro. *Coleção Estudos Cariocas, Instituto Pereira Passos*, p. 1-12, 2008. Disponível em: <[http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2394_Índice de Desenvolvimento Social_IDS.pdf](http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2394_Índice%20de%20Desenvolvimento%20Social_IDS.pdf)>. Acesso em: 5 mar. 2018.

CAVALLIERI, F.; VIAL, A. Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010. *Coleção Estudos Cariocas, Instituto Pereira Passos*, p. 1-18, 2012. Disponível em: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download%5C3190_FavelasnacidadedoRiodeJaneiro

COHEN, J. Academic Education: creating a climate for learning, participation in Democracy and well-being. *Harvard Education Review*. Vol. 76, nº 2, p. 201-237, 2006.

COSTA, S. L. Terapia Ocupacional Social: dilemas e possibilidades da atuação junto a Povos e Comunidades Tradicionais. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 20, p. 43-54, 2012.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Lisboa: edições 70, 2007.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v.32, n. 93 São Paulo, mai-ago, p.25-42, 2018.

FREIRE, P. Educação ‘Bancária’ e Educação Libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à Psicol. Esc.* 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-80.

_____. *Extensão ou comunicação?* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

GIL, C. Z. V.; SEFFNER, F. Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 1, p. 175-192, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100175&lng=pt&tlng=pt>.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out-dez, 2011.

HECKERT, A. L. C.; ROCHA, M. L. da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. spe, p. 85–93, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000400013&lng=pt&tlng=pt>.

MAIA, J. O. *Fogos digitais: letramento de sobrevivência do Complexo do Alemão/RJ*. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, F. (Org.). *Cult. Jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2006. p. 105–120.

OLIVEIRA, R. P. de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100- especial, p. 661–690, 2007.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível – estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: NIGEL, B.; SOARES, JF. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

SANTOS, M. *Território e sociedade. Entrevista com Milton Santos*. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SILVA, C. R. Oficinas. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. (Org.). *Palavras-chave da Educ. não Formal*. Holambra: Editora Setembro/Centro de Memória da Unicamp, 2007. p. 213–214.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPOSITO, M. P. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRANO, P.; FÁVERO, O. (Org.) *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais*. Niterói: UFF, 2014. p. 97–130.

SPOSITO, M. P. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. especial, p. 95–106, abr. 2010.

TAKEITI, B. A.; VICENTIN, M. C. G. Periferias (in)visíveis: o território-vivo da Brasilândia na perspectiva de jovens moradores. *Distúrbios da Comunicação*, v. 29, n. 1, p. 144–157, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.23925/2176-2724.2017v29i1p144-157>>. Acesso em: 25 set. 2017.

THAPA, A. et. al. Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 3, set., p. 357–385, 2013.

Recebido em: 04/07/2020

Aprovado em: 26/11/2020