

## **A ESCOLA PÚBLICA COMO UM TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO PARA OS JOVENS: caminhos para a construção de uma formação cultural da juventude<sup>1</sup>.**

**Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior<sup>2</sup>**

*Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA*

[allbertosaldanha@hotmail.com](mailto:allbertosaldanha@hotmail.com)

Neste texto procuro discutir algumas categorias conceituais para a compreensão da função social da escola pública na atualidade, buscando entender o jovem e a juventude como um tecido social, histórico, político e cultural importante para a construção da sociedade brasileira, sobretudo, a paraense e assim, chegar a reflexões importantes acerca do processo de formação dos jovens, a partir de uma perspectiva de (re)significação dessa formação, como necessidade urgente de a escola se repensar em termos de suas práticas educativas, pedagógicas e docentes e do protagonismo juvenil indispensável para se elevar a qualidade do ensino médio paraense.

Desta forma, organizei o presente texto, da seguinte forma: inicialmente discutirei a categoria Jovem e “Juventudes” (no plural), por conceber este como um grupo social diverso e para tal, parto das perspectivas de Brasil (2013), Sposito e Carrano (2003) e Sposito (2002, 1997), para citar alguns; em seguida, abordarei os conceitos “território” e “territorialidade” com base em Haesbaert (2005; 2004) para se chegar ao Charlot (2013) e Adorno (1996; 1995), como proposição para pensarmos a **escola pública como um território de formação para os jovens**.

Assim, pensar no jovem é pensar em sua juventude, e isso requer o entendimento de que a “[...] noção de juventude passa por reconhecer as representações produzidas sobre os jovens” (BRASIL, 2013, p. 9). Mas o que é ser jovem? Para responder tal questionamento, alguns estudos vêm apontando para a necessidade de compreender a juventude, ou mais precisamente as juventudes, como um terreno histórico-cultural e socialmente complexo, inicialmente associado à ideia de “problema social”, chegando recentemente a perspectiva de “sujeito de direitos”.

---

<sup>1</sup> Texto dissertativo-argumentativo, apresentado ao Programa de Formação dos Professores do Ensino Médio do Estado do Pará / SISMédio – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Licenciado Pleno em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); Especialista III em Educação, da SEDUC/PA, com atuação no Setor Pedagógico, da 4ª Unidade Regional de Ensino de Marabá; Formador do SISMédio – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; Professor e Procurador/Pesquisador Institucional da Faculdade Metropolitana de Marabá; Professor-Pesquisador colaborador do Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais – Necaps/UEPA.

Desta forma, compreendo a juventude como um tecido social complexo, marcado pela transitoriedade entre duas fases geracionais distintas (infância e fase adulta), apresentando particularidades políticas, sociais, culturais, econômicas e formativas, que se constituem historicamente (SPOSITO, 2002; 1997), uma vez que:

Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É neste sentido que enfatizamos a noção de **juventudes**, no plural, para enfatizar a **diversidade de modos de ser jovem existente** (BRASIL, 2013, p. 15-16, grifos nossos).

Essa perspectiva de “juventudes” dependerá do contexto de referência e de sua representação junto à sociedade. A respeito deste contexto de referência, é que assentamos a perspectiva de a escola se constituir como um *território*, para além de sua dimensão física, incluindo uma dimensão econômica, sociopolítica e uma dimensão simbólica (SOUZA, 1995). Assim a escola enquanto território assume essa estrutura simbólica, ao reconhecer que não há um território puro, eminentemente simbólico (HAESBAERT, 2005), pois o território é,

[...] um espaço de inter-relações socioculturais que se estabelece no tempo histórico a partir de *condições e forças internas e externas* que constitui uma *totalidade espacial* e identitária em processo. Esta concepção ampliada analisa o território como uma estrutura de formação das identidades individuais e coletivas, e as interações destas, com as relações de *pertencimento* e de *especificidade* dos sujeitos com o espaço em que mantém estas relações, por meio das *representações sociais, imagens e símbolos* que contribuem para a formação de referências singulares aos sujeitos, o que caracteriza, portanto, uma identidade além de sociocultural, territorial (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 91, grifos do autor).

É por meio dessa dimensão simbólica do território que se estabelece a relação de pertença, isto é, este sentimento estabelece o que se determina como *territorialidade*, que nas Ciências Humanas, segundo Silva Júnior (2011) e Albagli (2004), determina uma relação de pertencimento entre os indivíduos, os grupos sociais (indivíduo-indivíduo; indivíduo-grupo; grupo-grupo e grupo-indivíduo), e seus meios de referências, manifestados a partir de um dado espaço, em escala *individual*, referente ao espaço pessoal imediato que em determinados contextos culturais torna-se inviolável (como no caso de povos indígenas, por exemplo) e o *coletivo* em que a territorialidade é a própria regulação das interações sociais reforçando a identidade do grupo, isto é seria o “território em movimento”.

Se trouxermos essa perspectiva para o contexto da escola, poderíamos afirmar que vivemos em tempos de crise no ensino médio, pois ao logo desta última década dos anos 2000, verifica-se continuamente que esta etapa, vem se reinventando, no sentido de se atingir

o que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), apontam como caminhos necessários para o (re)significar das práticas pedagógicas e da escola no que se refere a esta última etapa da educação básica.

Isso é o reflexo de importantes reformas ocorridas durante as duas últimas décadas do século passado e a primeira deste século XXI, que possibilitaram modificações não só a estrutura e o funcionamento da educação, mas também a necessidade de a escola se perceber como uma instituição social, cuja função deve transpor a ideia de ser reprodutora de conteúdos e conhecimentos aligeirados e desconectado de uma realidade sociocultural mais ampla e indispensável a uma formação humana integral, crítica e cidadã de seus usuários.

De certo, vivemos um paradoxo na escola, entre sua identificação e representação, tanto por parte dos professores, dos alunos e da própria comunidade a qual está inserida, que questionam e se questionam até que ponto esta importante instituição social vem contribuindo efetivamente como um espaço de aprendizagem e capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Esse contexto pode ser observado na denúncia de Bernard Charlot em sua obra *“Da relação com o saber às práticas educativas”*:

Hoje em dia, para que as crianças [adolescentes e jovens] vão à escola? Para “passar de ano” e “ter um bom emprego mais tarde”. De certa forma, isso é realismo. Só que há cada vez mais alunos que vão à escola *apenas* para passar de ano e que nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer. A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, que de esquerda, que de direita, dos pais e dos próprios alunos. Assim cresce o descompasso entre o que a escola oferece e o que os alunos e os pais esperam dela e, portanto, aumentam as dificuldades dos docentes (CHARLOT, 2013, p. 40-41).

Por isso é cada vez mais urgente, que a escola se reinvente e supere a lógica mercadológica neoliberal, muitas vezes imposta pela Indústria Cultural (manipulação das massas pela lógica do capital), que delega ao contexto escolar “pacotes” prontos e acabados de “conhecimentos”, julgados segundo Adorno (1996, 1995) como “elementos culturais aprovados” pelo sistema capitalista e que corrompem o processo de formação humana subvertendo-o ao que autor classifica como “Semiformação”<sup>3</sup>.

É buscando superar esse contexto da semiformação, que a escola deve pensar em alternativas que possibilitem construir um verdadeiro processo de formação humana, que

---

<sup>3</sup> De acordo com Silva Júnior (2011, p. 112) “a semiformação [ou semicultura] seria o reverso da formação cultural, pois ela parte desta lógica da indústria cultural e toma o conhecimento como pacotes prontos e recheados de informações sem a preocupação de se estabelecer nexos com a realidade”. Consistiria no processo de coisificação do homem e na objetificação dos objetos de estudos, conteúdos da formação, sob uma lógica racionalista técnica e instrumental, que pouco contribui para a emancipação crítico-política dos sujeitos do processo educativo.

caminhe em direção a uma **Formação Cultural** (ADORNO, 1996, 1995; SILVA JÚNIOR, 2011). A importância da formação cultural no processo escolar da juventude viabiliza a ampliação dos referenciais culturais desse grupo social, na medida em que extrapola a relação dos conhecimentos disciplinares escolares e os co-relacionam com outras formas de conhecimentos, sejam estes próprios da cultura juvenil ou da comunidade em que vivem (aspectos sociais, políticos, econômicos, ambientais, religiosos, étnicos, estéticos, éticos, entre outros...)

Essa tessitura de conhecimentos científicos e socioculturais presentes nas práticas educativas, pedagógicas e docentes, da formação cultural, culmina ao que Charlot (2013), considera como importante a escola, isto é, “da relação como o saber” ou a necessidade de uma “mudança da relação com o saber e a escola” e para isso o autor, estabelece quatro desafios, que a escola contemporânea precisaria enfrentar, a saber: 1) A escola deve resolver os problemas oriundos da democratização escolar: “uma nova relação com o saber” (mudar a escola do “passar de ano”); 2) Repensar as lógicas de qualidade e eficácia (crítica ao neoliberalismo): extrapolar a ideia da lógica do diploma e da concorrência para um projeto de verdadeira formação para todos; 3) Repensar a lógica mercantil da educação imposta pela lógica neoliberal: a educação vista como mercadoria em um mercado “livre” em que prevalece a lei da oferta, da demanda e da concorrência; e 4) A escola aberta as novas perspectivas culturais e educativas (multiculturalismo, diversidade, inclusão, alteridade, entre outros...).

Somente assim, e com um projeto político-pedagógico, capaz de garantir um currículo abrangente e ao mesmo tempo, que atenda as necessidades dos jovens, da família e da sociedade, é que poderemos pensar o ensino médio como uma etapa final da educação básica, capaz de garantir “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, Art. 35, III). Por isso,

[...] pensar o tema *territórios e juventudes* é tão importante no contexto escolar. Isso nos permite pensar a maneira como os jovens constroem e dão significados aos espaços a partir dos locais que frequentam, dos estilos de vidas, da produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações de poder, dos espaços de lazer e sociabilidade. Permite-nos também pensar de que forma os espaços vividos, construídos e (re)significados pelos jovens influenciam em suas escolhas e em seus projetos de vida (BRASIL, 2013, 41).

A escola enquanto território de formação, deve repensar e (re)significar sua função social; deve ainda, possibilitar um espaço de democratização do saber, com vistas a valorizar

o protagonismo juvenil, reforçando suas identidades que se constroem e reconstroem em “espaços-tempos” vividos e carregados de significados, sociabilidades e práticas sociais coletivas, e ainda, considerar as “marcas” que ficaram registradas na trajetória de vida dos/das jovens.

Problematizar essas questões torna-se um imperativo urgente nesse “movimento renovador” do ensino médio que visa sua universalização e a garantia efetiva como um direito social e público subjetivo. Isso requer da escola e de seu respectivo Sistema de Ensino a compreensão de que os jovens são e devem ser os “sujeitos do ensino médio” (BRASIL, 2013) e como tais representam cotidianamente desafios para a escola enquanto instituição social e a para o ofício de educar dos professores, consistindo em indicativos essenciais para a elaboração e implementação de políticas públicas que garantam a reconstrução dessa “nova” escola para esse “novo” ensino médio e com isso romper,

[...] a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma **mercadoria escolar** a ser **rentabilizada no mercado dos empregos** e das **posições sociais** e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar. [...] a sociedade globalizada trata o saber como recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos (CHARLOT, 2013, p. 60-61, grifos nossos).

É essa contradição apontada por Charlot (2013), que nos instiga a afirmar que nenhuma iniciativa seja essa governamental ou não, surtirá efeitos concretos na escola, se em primeira instância não se considerar essa mesma escola, suas práticas, seus sujeitos, ou seja, seu contexto. As boas iniciativas podem incluir novas questões nas pautas de formação e ensino-aprendizagem, porém serão incapazes de efetivamente mudar as realidades, pois enquanto a lógica mercantil, de demandas do mercado de trabalho e de posições sociais imperar nas relações escolares e influenciar o decurso de suas práticas, dificilmente se construirá diretrizes materializadas em práticas que se aproximem de uma formação humana integral e voltaremos a recair a semiformação.

Assim, pensar a escola pública como um território de formação cultural da juventude, pode surgir como uma possibilidade para reescrevermos a história do ensino médio, não mais como “apêndice da educação básica” ou etapa transitória, mas reconhecê-la como etapa de “[...] consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996, Art. 35. I) e mais que isso, como uma fase da vida escolar essencial para a formação do sujeito enquanto ator social, cidadão, crítico e político de nossa sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor L. W. Teoria da semicultura. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. Abreu. In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas/SP, nº 56, ano XVII, p. 388-411, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1995.

ALBAGLI, Sarita. Território e territorialidade. In: LAGE, Vinícius et. al. (Org.). **Território em movimento**: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Rio de Janeiro/RJ: Relume Dumará, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 12 jul. 2014;

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I – caderno II**: o jovem como sujeito do ensino médio. Brasília: MEC/SEB, Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógico/Coord. Selma Garrido Pimenta), p. 37-61.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02/2012**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo/SP: USP, 20 a 26 de março de 2005.

\_\_\_\_\_. **O mito da desterritorialidade**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2004.

SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto Saldanha da.. **(Re)Significando a Formação Inicial a partir de novos Territórios de Formação**: um estudo sobre o Necaps/CCSE/UEPA. 2011. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação/Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e escolarização (1980/1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped (Estado do Conhecimento, 7), 2002.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre juventude em educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 5/6, p. 37-52, maio-dez. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade), 1997, p. 17-39.

\_\_\_\_\_; CARRANO Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 24, Set/Out/Nov/Dez 2003, p. 16-39.