

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL - *CAMPUS* MARIA AUXILIADORA

Luiza Regina Florêncio dos Santos Guerreiro

A VEZ E A VOZ DE JOVENS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR:
UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Americana – SP

2018

Luiza Regina Florêncio dos Santos Guerreiro

**A Vez e a Voz de Jovens Sobre a Educação Escolar: Uma Pesquisa
Bibliográfica**

Dissertação de Mestrado submetida ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL como requisito parcial para a Obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Valéria Oliveira de Vasconcelos.

Americana, SP

2018

GUERREIRO, LUIZA REGINA FLORÊNCIO DOS SANTOS

A Vez e a Voz De Jovens Sobre a Educação Escolar: Uma Pesquisa Bibliográfica / LUIZA REGINA FLORÊNCIO DOS SANTOS GUERREIRO. -- AMERICANA, .
126 f.

Orientador (a): Valéria Oliveira de Vasconcelos.
Dissertação (STRICTO SENSU - MESTRADO EDUCAÇÃO) -- UNISAL - CAMPUS MARIA AUXILIADORA, AMERICANA, 2018.
Inclui bibliografia

1. Juventude. 2. Educação Escolar. 3. Educação Popular. 4. Educação Sociocomunitária. 5. Diálogo. I. Vasconcelos, Valéria Oliveira de (orient). II. Título.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática do UNISAL/Bibliotecas,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LUIZA REGINA FLORÊNCIO DOS SANTOS GUERREIRO

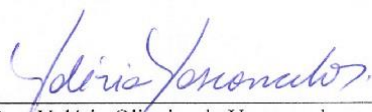
A VEZ E A VOZ DE JOVENS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: Educação Sociocomunitária.

Linha de pesquisa:
A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos

Dissertação defendida e aprovada em **13 de dezembro de 2018**, pela comissão julgadora:



Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos – Orientadora
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL



Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – Membro Interno
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL



Profa. Dra. Regiane Aparecida Rossi Hilckner – Membro Externo
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de viver as experiências que a construção desse trabalho me proporcionou. Agradeço pelas amizades que fiz ao longo desse período e pelas acolhidas nos mais diferentes espaços que, sem dúvida, passaram a fazer parte de mim e da minha vida. Se hoje sou quem sou, é porque descobri que, na verdade, sou porque nós somos.

À minha família, que sempre compreendeu minhas ausências e que estimulou a seguir adiante. Agradeço pela oportunidade da vida, pelos aprendizados constantes e pela torcida para que pudesse chegar até aqui. Agradeço pela estrutura moral que me proporcionaram e pelo amor sempre cultivado, em especial à minha filha Giovana, que é a luz do meu viver, e ao meu filho Raphael, que se despediu da vida terrena antes que este percurso se iniciasse, mas que, com toda certeza, estaria me apoiando com todo o seu carinho.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos, pela disponibilidade, confiança, estímulo, afetividade, sensibilidade, forma cuidadosa e respeitosa como acompanhou e orientou cada momento deste trabalho, apontando os principais caminhos a serem trilhados, e que me apoiou e me entusiasmou a elaborar esta pesquisa sob a sua orientação. Sem dúvida, foi crucial para o êxito alcançado. Sob esse estímulo carinhoso e afetuoso, segui caminhos que me levaram a essa conquista. Agradeço imensamente à Prof.^a Dr.^a Valéria que, desde o início deste mestrado, tem acompanhado e participado da minha trajetória. Minha eterna gratidão pela amizade, acolhida, respeito e partilha da vida.

Aos/às colegas e professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL – Campus Maria Auxiliadora, entre 2016 e 2018, quando cursava as disciplinas do Mestrado. Muito aprendi desde minha chegada e acolhida. Agradeço ao carinho de todas/os que fizeram parte dessa caminhada, rica de aprendizado e de diálogos educativos e inspiradores.

Em especial à minha amiga Maria Isabel Baptista Barbosa de Oliveira, pela presteza com que sempre me acolheu, pelo carinho e compreensão que estendeu a mim. Agradeço pela amizade que se fez e pela convivência amigável, permeada de muitos diálogos. À amiga Sandra Márcia Fernandes que, igualmente à Prof.^a Dr.^a Valéria, não me deixou desistir. Agradeço imensamente pela amizade que nos acompanha há mais de 14 anos.

À Prof.^a Dr.^a Regiane Rossi Hilkner e ao Prof. Dr. Renato Kraide Soffner, que compuseram a banca de qualificação e defesa dessa dissertação, pelas contribuições e reflexões profundas e necessárias, pelo carinho e respeito com que leram e apreciaram essa pesquisa, pela disponibilidade e dedicação na arte de ensinar e aprender que, segundo Paulo Freire, somente neste encontro é possível à construção do conhecimento. Minha mais alta gratidão pela compreensão e respeito, possibilitando que este trabalho se tornasse possível.

*“Assim, creio, em princípio, no amor!
E esse exemplo se me apresenta
como uma de suas formas
mais sublimes: o amor à outra pessoa,
àquela que sequer conheço,
mas que, por ser outra,
é esperada e profundamente bem-vinda.”
(Valéria Vasconcelos)*

RESUMO

No presente trabalho apresentaremos uma pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária, em que buscamos encontrar a percepção de estudantes sobre a relação juventude e educação escolar, tendo como foco principal analisar e entender as vozes dos/as jovens nos artigos pesquisados na Base Scielo, sobre o tema juventude e educação escolar nos anos de 2010 a 2018. Este trabalho busca identificar na coleta de dados o que os/as discentes pensam sobre sua própria realidade através das falas de anúncios e denúncias encontrados nos artigos pesquisados; entender como a escola/comunidade escolar pode atender melhor às demandas desses/as jovens. A partir disso, dialogamos com a Educação Popular e suas contribuições para esses/as alunos/as. A pesquisa bibliográfica está amparada na fundamentação teórica defendida por alguns autores como: Brandão, Dayrell, Freire, Groppo, Torres Carrillo, Vasconcelos, entre outros. Fez-se o uso de pesquisa bibliográfica na base Scielo a partir dos seguintes descritores: Juventude e Voz; Juventude e Protagonismo; Juventude e Periferia; Protagonismo e Juvenil; Juventude e Escola; Juventude e Educação Popular; Jovens e Educação Popular, totalizando 302 artigos. A partir da primeira análise foi possível destacar 63 artigos que atendem ao tema e às palavras geradoras deste trabalho. Assim, acreditamos que podemos colaborar para dar maior visibilidade ao tema da juventude no âmbito acadêmico, com vistas a contribuir para o avanço do conhecimento a respeito dos/as alunos, bem como para a ampliação do campo de pesquisa sobre os/as jovens brasileiros/as, especialmente no que diz respeito à compreensão da relação juventude e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Educação Escolar. Educação Popular. Educação Sociocomunitária. Diálogo.

ABSTRACT

In this assignment we are submitting to you a research on the Program of Sociocommunity Education Posgraduate and we are looking for the support of the students' perception about the relationship between these youngsters and school education, bearing in mind, mainly, the analysis and understanding of pupils' voices in the reported articles published in Base Scielo inasmuch as following themes are concerned: youngness and school education between 2010 and 2018. This assignment seeks to identify in the data collection what youngsters think about their own reality through the announcements and denunciations found in surveyed articles to understand how school community can meet the demands of these youngs. With this in mind we dialogue with Popular Education as far as its contributions for the young people are concerned. The bibliographic researches are supported by the theoretical conviction defended by several authors, such as, Brandão, Dayrell, Freire, Groppo, Torres Carrillo, Vasconcelos, amongst others. Literature review was developed according to criteria established for documentary research in the Scielo Database. Database using the key from following descriptions: Youth and Voice; Youth and Protagonism; Youth and Periphery; Youth protagonism; Youth and School; Youth and Popular Education; totalizing 302 articles. From the first analysis onwards, it was possible to emphasize 63 articles supporting the theme and the main driving words of this assignment. Therefore we believe that we can afford to collaborate to give more visibility to the students' theme in the university sphere, having in mind the aim of contributing for the advance in the knowledge of young people as well as to increase the research field on Brazilian youngsters, specially as far as the understanding of youngness is concerned.

KEYWORDS: Youth. Scholar Education. Popular Educacion. Sociocommunity Education. Dialogue.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de artigos da base SciELO no período de 2010 a 2018 em todas as áreas do conhecimento.	97
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONJUVE Conselho Nacional da Juventude

DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EP Educação Popular

ESALQ Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONGs Organizações não-governamentais

SCIELO Scientific Electronic Library Online

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMEP Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 - OS/AS JOVENS E A EDUCAÇÃO	31
1.1 O conceito de juventudes.....	31
1.2 A juventude como construção social	35
1.3 Conceituando Identidades e Culturas Juvenis	37
1.3.1 Identidades Juvenis.....	37
1.3.2 Culturas juvenis	50
1.4 – Escola e juventudes	54
1.5 – Juventudes e violência	60
1.6 – Políticas Públicas de Juventude.....	62
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR	67
2.1 – Educações – a proporção para tudo	67
2.2 Educação Sociocomunitária	68
2.3 – Educação Popular e pesquisa.....	71
2.3.1 – Conceitos de Educação Popular	74
2.3.2 –Educação Popular e descolonialidade.....	81
2.3.3 –Educação Popular na América Latina	86
CAPÍTULO 3 – A VEZ E A VOZ DOS JOVENS	90
3.1 O que revela a Pesquisa Bibliográfica.....	92
3.2 A voz dos/as jovens (denúncias)	94
3.2.1 Bem-vindo a selva	94
3.2.3 papéis sociais e sexuais.....	96
3.3. A vez dos/as jovens (anúncios)	104
3.3.1 Eu vou poder entrar lá, com a cabeça erguida.....	104
3.3.2 Porque eu me considero criança,	105
3.3.3 Eu quero mais é trabalhar... ..	106
3.3.4 Arrumar um emprego pra quando for de maior ficar num trabalho certo... ..	106
3.3.5 Até compras pela internet ele faz	107
3.3.6 Acaba virando até meio que uma família	108
3.3.7 Eu seria uma pessoa maravilhosa também, né?.....	109

3.3.8 Me ajudou muito a ter força de vontade, a ir atrás dos meus objetivos.....	109
3.3.9 Ter esse vínculo é entrar na sala de aula e dar um sorriso.....	110
3.3.10 Ter aquele diálogo legal, laços de amizade	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118

APRESENTAÇÃO

*“Uma longa viagem começa com um único passo.”
(Lao-Tsé)*

Nasci aos seis dias do mês de fevereiro do ano de mil novecentos e sessenta e seis, no município de Inhapi, estado de Alagoas, cidade do sertão alagoano, atualmente com uma população estimada em 18.637 pessoas (IBGE). Sou a terceira filha, porém a primeira que sobreviveu, pois, as duas geradas antes de mim, morreram antes de nascerem.

Morei na cidade de Inhapi por aproximadamente seis meses, pois tínhamos uma condição socioeconômica muito precária. E meu pai veio para São Paulo e assim que conseguiu um emprego mandou buscar minha mãe e eu. Moramos numa casa muito pequena, mal cabiam os poucos móveis que haviam comprado: uma cama de casal e um fogão que, após o preparo das refeições, virava mesa. Um ano e dez meses depois que eu nasci, já morando na cidade de São Paulo, nasceu minha irmã. Com o tempo e muita economia as condições foram melhorando e nos mudamos para uma casa com quarto e cozinha e com mais móveis.

Moramos na cidade de São Paulo até janeiro de 1973, quando então nos mudamos para a cidade de Santa Isabel/SP, onde meus pais e minha irmã moram até hoje.

Comecei meus estudos direto no primeiro ano primário, pois naquele tempo não era obrigatório fazer o pré-primário, que era o máximo que poderia fazer. Estudei no Grupo Escolar Major Guilhermino Mendes de Andrade, ainda hoje uma escola pública estadual tradicional na cidade de Santa Isabel, aliás, é lá que a minha sobrinha cursa atualmente o 8º ano do ensino fundamental.

Desta época lembro-me da preocupação dos meus pais em relação aos estudos, na aquisição do material escolar e uniforme. Eles faziam questão de que não faltasse nada, mesmo sendo o material mais simples, nunca fui à escola sem uniforme e material. Também nunca faltou o lanche.

Lembro-me que minha mãe era muito preocupada com o consumo de água e luz, e se inquietava com o tempo que demorávamos no banho, pois a quantidade de água utilizada já era uma preocupação. Vivia nos lembrando para apagar a luz quando saíamos de algum lugar e deixávamos a luz acesa.

A alimentação também era outro ponto muito importante. Era de ótima qualidade, porém com pouca variedade. Era evidente a preocupação com o desperdício. Nos alimentávamos muito bem e quase não deixávamos restos de comida. Tudo era supervisionado por minha mãe no almoço e por pai e mãe no jantar. Duas pessoas com pouquíssima escolaridade, mas com uma cultura muito grande. Minha mãe estudou até a segunda série do primário e o meu pai até a quarta série do primário, porém com uma visão de mundo imensamente rica, como se tivessem estudado até o ensino superior.

Em relação às vestimentas, era tudo muito simples, não nos faltava o uniforme da escola (dois), uma roupa para ocasiões especiais (como visitar os parentes e ir à missa aos domingos), alguns vestidos que minha mãe mesmo costurava e outros que ela levava o tecido para a vizinha da frente costurar. Mesmo com tão pouco eramos muito felizes!

Na segunda série fui estudar num prédio fora da escola, pois não tinha sala para atender a todos/as os/as alunos/as, mas fazia parte da mesma instituição. Na terceira série fomos para a Escola Estadual de 1º e 2º graus Prof.^a Gabriela Freire Lobo e na quarta série para a Escola Estadual de 1º Grau de Santa Isabel, hoje com outro nome, onde estudei até a oitava série.

Quando iniciei a quinta série, as aulas de Educação Física aconteciam no horário oposto às outras aulas. Eu ia para escola à tarde e de manhã ia fazer educação física, isso acontecia duas vezes na semana. Quando já estava na sétima série, meus pais me matricularam na escola de datilografia no período da manhã. Reprovei na prova prática, porque algumas vezes (muitas vezes) deixava de ir às aulas de datilografia para ir treinar voleibol na escola. Na oitava série, fui estudar à noite, pois queria ter o meu próprio dinheiro para comprar as minhas coisas, uma vez que somente o meu pai era assalariado e eu e minha irmã já queríamos comprar as nossas coisas e nem tudo ele podia comprar.

Para entrar no antigo colegial, atualmente Ensino Médio, realizei uma prova, pois as turmas eram separadas em: magistério, ciências exatas e ciências humanas. Escolhi cursar magistério, pois queria ser professora. Na oitava série já estudava à noite, trabalhava como aprendiz de arquivista na maior indústria têxtil da cidade, KARIBÊ, local onde meu pai trabalhava e a minha mãe também trabalhou.

Ao iniciar o magistério, logo tive que realizar o estágio obrigatório, mas pelo fato de trabalhar essa tarefa era muito difícil para mim. No 1º ano os chefes me liberavam uma vez por semana para o estágio e eu trabalhava aos sábados para repor as horas; no segundo ano não havia mais como continuar fazendo o estágio e trabalhando e por isso tive que

transferir de modalidade no colegial para uma turma de ciências exatas que eu também gostava muito e foi assim que terminei meus estudos em dezembro de 1983.

Como sempre, meus pais muito preocupados com os estudos, me matricularam num curso de informática e minha irmã num curso de inglês, aos sábados, na cidade de São José dos Campos, onde íamos de ônibus, bem cedo, pois pegávamos um ônibus até a cidade de Jacareí e depois até São José dos Campos.

Foi durante o colegial que surgiu a dúvida sobre o que cursar no ensino superior, pois havia deixado o magistério que poderia ser uma excelente carreira para uma jovem. Meu pai queria que eu fizesse Direito; eu gostava de Matemática e tinha a Educação Física como verdadeira paixão. Me inscrevi em dois vestibulares, Educação Física e Matemática e, ao ser aprovada em Educação Física nem fui fazer a prova para Matemática.

Em 1984 iniciei o curso de Educação física na Faculdade Clube Náutico Mogiano em Mogi das Cruzes/SP. Foi um ano de muito trabalho e correria, pois eu trabalhava das 06h00 às 16h30min, dava uma aula na academia das 17h00 às 18h00 e pegava o ônibus às 18h10min para ir à faculdade, onde só então tomava banho.

Dez de janeiro de 1986 é uma data inesquecível: após três anos e meio de namoro, me casei com Antonio Carlos Guerreiro. Foi o ano das mudanças, pois me casei, sai do emprego e me mudei para a cidade de Santa Bárbara d'Oeste onde resido até hoje. Transferi a Faculdade Clube Náutico Mogiano de Mogi das Cruzes para a UNIMEP em Piracicaba, onde em dezembro de 1987 terminei o curso de Educação Física.

Em 28 de março de 1988 iniciei a minha carreira como professora na Escola Estadual Professor Marcelino Tombi em Americana/SP.

Em 15 de fevereiro de 1989 nasceu meu filho Raphael, o melhor presente que Deus poderia ter dado a toda minha família. Raphael foi o primeiro neto, e mais: era o menino que não havia na família, pois na minha casa meus pais tiveram somente meninas. Ele foi extremamente esperado, desejado, querido.

Em 1990 comecei a cursar Pedagogia na cidade de Ouro Fino/MG e após dois anos concluí esta licenciatura. Enquanto professora em escolas estaduais, sempre quis ir para a área administrativa, gostava do trabalho de coordenadores e dos diretores de escola. Enquanto lecionei na escola Estadual Professor Antônio Matarazzo, acumulei a função de coordenadora do Ciclo Básico na mesma escola. Foi a minha primeira experiência como gestora.

Em 1995 recebi um convite para ser vice-diretora na Escola Estadual Professor Eduardo Silva, onde permaneci até 1997, ano que fui para a escola Estadual Professora

Sonia Aparecida Bataglia Cardoso, como diretora. Era uma escola nova, recém-inaugurada, fiquei como diretora até o ingresso de um diretor titular, após dois anos, em meados de 1999, quando passei a ser a vice-diretora da escola.

Em 05 de novembro de 1998, nasceu a minha menina, Giovana, nove anos e nove meses depois do Raphael. Foi uma imensa felicidade, já tínhamos um menino e recebemos uma linda menina. Mais uma vez Deus nos presenteou, pois depois do Raphael, veio o meu sobrinho e ela era a primeira neta na família.

Em 2000 voltei a lecionar, pois havia passado no concurso de professor de Educação Física em Americana e estava aguardando ser chamada, porém isso só ocorreu em janeiro de 2001, quando ingressei no serviço público municipal em 07 de fevereiro de 2001. Também havia passado no concurso para professor de Educação Física no Estado, mas o ingresso se deu em 06 de setembro de 2001, na cidade de Itaquaquecetuba/SP. Foi um mês extremamente complicado, pois como acumular cargo em duas cidades tão distantes? Como eu também havia passado no concurso para diretor de escola estadual e em 14 de setembro de 2001 eu escolhi um cargo na cidade de Sumaré, a Dirigente Regional de Ensino me convidou para ser vice-diretora em uma escola em Hortolândia e assim resolvi o problema de acúmulo de cargo.

Em 02 de janeiro de 2002, ingressei como diretora titular na Escola Estadual Prof^a Alice Antenor de Sousa em Sumaré/SP e continuei acumulando cargo na prefeitura de Americana como professora de Educação Física.

Fiquei como diretora na mesma escola até abril de 2008, quando exonerei e continuei apenas com as aulas de Educação Física.

A partir de 2002 comecei a cursar as pós-graduações “Lato-Sensu”: Gestão Educacional; Psicopedagogia; Libras; Metodologias e Gestão para Educação a Distância e MBA em Gestão de Pessoas.

Em 2011 fui convidada a ministrar uma disciplina no curso de pós-graduação em Libras pela Faculdade UNAR num polo na cidade de Amparo. Foi uma experiência maravilhosa. Neste mesmo ano comecei a lecionar na Faculdade Anhanguera de Santa Bárbara. Em 2013 me tornei coordenadora dos cursos de Educação a Distância e atualmente estou como coordenadora acadêmica e professora.

Sempre sonhei em cursar pós-graduação stricto-sensu, mas não conseguia organizar meus horários para estudar. Em junho de 2013 me inscrevi como aluna especial na ESALQ em Piracicaba, no centro de Ecologia Aplicada, e lá cursei 03 disciplinas como aluna especial até dezembro de 2014.

O ano de 2013 parecia que seria um dos melhores anos da minha vida, pois algumas coisas que eu sonhava começavam a se concretizar: eu iniciando as disciplinas de mestrado, meu filho no último ano da faculdade de engenharia. Porém, em 28 de dezembro de 2013, últimos dias do ano, em um acidente de barco na cidade de Santa Maria da Serra meu menino, aos 24 anos, morreu. E a partir deste dia a minha vida mudou completamente, sinto que metade de mim foi enterrada com ele. Sofro todos os dias, a saudade me consome, a dor de perder meu filho é imensurável.

O ano de 2014 foi muito complicado. Difícil mesmo, pois não tinha vontade de seguir em frente, mas todo dia quando acordava lembrava que tinha uma menina que precisava do meu carinho e da minha atenção. Ela sofreu muito, naquele ano, engordou, foi mal na escola, chegou a ser reprovada, pois o irmão era seu ídolo. Foi necessário levá-la para acompanhamento psicológico. Ela e meu esposo precisaram de acompanhamentos psicológicos e eu fui estudar e trabalhar, um pouco mais, para tentar minimizar a dor da perda de meu filho e do sofrimento deles, por isso continuei a cursar as disciplinas na ESALQ.

Em 2015 precisava entrar definitivamente como aluna regular no mestrado, porém o medo de não conseguir atender as expectativas dos professores me fez desistir de estudar naquela instituição e resolvi que mudaria de unidade. Em 2016 resolvi iniciar o tão sonhado Mestrado na UNISAL de Americana, e foi o que aconteceu, me inscrevi no processo seletivo e agora estou no 2º ano como aluna regular do programa.

Para participar do processo seletivo no Programa de Pós-Graduação como aluna regular, precisava ter um projeto para poder me inscrever. Então usei um “projeto” que havia feito na última disciplina cursada como aluna especial na ESALQ, que chamei de “Ensaio para um possível projeto de mestrado”. Foi um trabalho voltado para a educação ambiental crítica com base no livro “Os sete saberes voltados à educação do futuro” de Edgar Morin.

Fui selecionada e ainda tinha inquietações, ou seja, não sabia exatamente sobre o que pesquisar.

Muito ansiosa em encontrar o caminho que me levasse ao sucesso com a pesquisa, me deparei com muitos obstáculos e tive que repensar todo o percurso.

Chego aos dias de hoje e decidi qual o tema para a minha dissertação do mestrado, “**A vez e a voz de jovens sobre a educação escolar**: uma pesquisa bibliográfica”. Devo esta decisão à minha orientadora professora doutora Valéria de Oliveira Vasconcelos que

muito contribuiu e orientou para que seguisse o caminho correto e não permitindo que eu desistisse.

Por lecionar em uma escola da periferia do município de Americana, este tema é muito recorrente na minha vida, pois convivo diariamente com alunos/as do bairro Jardim da Paz em Americana, região periférica do município. São alunos/as de classe baixa, na sua maioria não moram com pai e mãe, pois os mesmos são separados e os filhos vivem com um ou com outro, alguns vivem com avós, tios, etc.

Amo lecionar nesta escola, porém as situações de vulnerabilidade que os/as alunos/as vivem me preocupa muito e isso me fez olhar para eles através desta pesquisa bibliográfica, procurando entender os/as adolescentes em sua própria realidade.

Várias leituras foram realizadas neste período, desenhando e redesenhando, elaborando e reelaborando meu projeto de pesquisa, voltado para a Educação e Juventude a partir da Educação Popular (EP).

Através da pesquisa do mestrado, começo a entender que cabe a mim e aos/às educadores/as envolvidos/as no processo de educação emancipadora, articular os diversos sujeitos que participam dela, facilitando as reflexões acerca da participação política, discutindo a redistribuição do poder com vistas à autonomia. É preciso acreditar no potencial de conscientização e de exercício da cidadania de cada um, na condição de atores que buscam assegurar suas conquistas sociais, acreditando na capacidade de ser mais.

A EP contribuiu para que buscasse a construção de minha autonomia e apontasse caminhos para que essa construção fosse coletiva, enquanto teia de relações e de interações. Tenho me esforçado para que o espaço de minhas aprendizagens, na condição de professora ou de aluna, seja mais colaborativo e solidário possível, no exercício constante do diálogo que mais escuta que fala, a fim de melhor dizer a palavra para propor, como recomenda Paulo Freire (2008).

A partir das aulas do mestrado, durante as discussões dos textos lidos, a minha visão sobre EP se ampliou. As orientações principalmente nas disciplinas “Juventude e Educação”, ministrada pelas Prof.^a Dr.^a Valéria Vasconcelos de Oliveira e Prof.^a Dr.^a Fabiana Rodrigues de Sousa, “Educação como Cultura”, e “Educação Popular: História e práxis na América Latina”, ministradas pela Prof.^a Dr.^a Valéria Vasconcelos de Oliveira, foram fundamentais, pois apresentaram um referencial teórico fundamental nessa pesquisa.

O desejo pelo tema se deu no dia a dia profissional, como professora de Educação Física da Escola Caic Professor Sylvino Chinellato no município de Americana. O objetivo principal é o de fazer da escola um espaço mais interessante e de aprendizagem significativa, através de um contexto social juvenil.

INTRODUÇÃO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”

(Paulo Freire)

As temáticas adolescentes/jovens/juventude e protagonismo juvenil vêm ganhando espaço nas discussões que estão relacionadas à política e educação, visto que esses conceitos podem ser considerados de grande importância na e para a educação desse público. A escola precisa entender o que os/as¹ adolescentes e jovens querem encontrar quando estão na escola. A escola deve ser um lugar de conversa, diálogo e exposição de ideias, ser um local onde os/as adolescentes e jovens possam contribuir com o próprio aprendizado, opinar sobre as questões disciplinares, culturais e acadêmicas através de projetos que partam da opinião e sugestão dos/as próprios/as adolescentes e jovens, pois eles possuem um grande potencial criativo e precisam de oportunidade para expor suas carências culturais.

Os/as adolescentes e jovens em idade escolar devem estar na escola e não na rua, ou nos semáforos vendendo doces. Eles podem criar projetos para funcionar dentro das escolas ou mesmo nos bairros onde moram. Que estes projetos possam envolver toda a comunidade e que sejam conhecidos pela visão empreendedora, pela persistência e pela produção cultural. Os/as adolescentes e jovens precisam de oportunidades para exporem suas ideias e potenciais. Isso deveria começar dentro da escola e na comunidade onde vivem, seja periferia ou não.

Nos diversos contextos sociais brasileiros, em especial nas periferias das cidades, existem muitos/as jovens e adolescentes que convivem em condição de muita dificuldade econômico-financeira. Estes compõem uma das maiores parcelas da população em condições de vulnerabilidade. A incerteza dos/as jovens em relação ao futuro acaba por traduzir-se no aumento das infrações, contravenções e desobediência, principalmente nas periferias.

¹ Optamos em todo o trabalho evitar o uso do masculino como genérico, coerentemente com as premissas da EP. Para Freire (1992, p.68): “Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque a mulher não é classe social. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa”.

Segundo Salamon (2013, p.01):

[...] a representação social da criança e do adolescente difundida no pensamento social brasileiro se apoia em uma equivocada concepção de que esses indivíduos não possuem uma identidade própria. E só passariam a dispor dessa identidade a partir de um amadurecimento, de uma história de vida, uma experiência já conquistada. Essa ideia, difícil de ser percebida, está ligada ao fato de que a criança e o adolescente não possuem esta experiência de vida, porque cronologicamente, não teriam tido tempo para se deparar com situações impostas pela vida, não seriam capazes de distinguir o que é melhor para si, de avaliar acontecimentos e de se posicionar a respeito deles.

Adolescência é um período da vida humana entre a puberdade e a vida adulta, que vem do latim *adolescencia*, *adolescere*. É habitualmente associada à puberdade, palavra derivada do latim *pubertas-atris*, referindo-se ao conjunto de transformações fisiológicas ligada à maturação sexual, que traduzem a passagem progressiva da infância à adolescência.

A adolescência é compreendida como uma categoria histórica, que recebe significações e significados que estão longe de serem essencialistas. Para a maior parte dos estudiosos do desenvolvimento humano, ser adolescente é viver um período de mudanças físicas, cognitivas e sociais que, juntas, ajudam a traçar o seu perfil. Fala-se da adolescência como uma fase do desenvolvimento humano que faz uma ponte entre a infância e a vida adulta. Nessa perspectiva, a adolescência é entendida como um período, muitas vezes, atravessado por crises, porém não pode ser compreendida apenas como uma fase de transição.

Não podemos entender a adolescência simplesmente colocando-a em evidência. É preciso encontrar não uma definição válida para os momentos históricos, mas sim tentar uma compreensão a partir da sua historicidade.

Adolescência deve ser pensada além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados ou de modo natural. A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se reconstrói dentro de uma história e tempo específicos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8069/90 (BRASIL, 1990), define como adolescentes as pessoas na faixa etária compreendida entre os doze e os dezoito anos de idade incompletos. A convenção Internacional dos Direitos da Criança classifica como crianças o conjunto do público entre a faixa etária de zero a dezoito anos incompletos. Uma recente emenda à Constituição Federal Brasileira inclui o público de

jovens entre aqueles que merecem proteção especial, considerando sua condição de desenvolvimento, conforme art. 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), sem definir quem faz parte desse público.

As fases que envolvem o desenvolvimento humano e as faixas etárias, em muitos casos não são necessariamente as mesmas. A passagem da etapa de vida que compreende o período da infância para a adolescência e depois para a vida adulta, acontece para cada ser humano de maneiras diferentes e em momentos específicos para cada pessoa (MOTTA COSTA, 2012).

De acordo com Gomes e Pereira (2003, p.109):

Sabe-se que a adolescência é decisiva na formação da personalidade do indivíduo, por ser considerada uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, podendo definir-se a partir de transformações físicas, biológicas, psicológicas e sociais. Nessa fase da vida, a pessoa é surpreendida por intensos processos de conflitos, voltados em busca de sua identidade. A adolescência é um fenômeno que está presente em todas as sociedades, porém, seu conceito não é hegemônico nem universal.

Essa fase é bastante conturbada e, frequentemente, faz emergir sentimentos dúbios:

[...] o pensamento sobre o papel da criança e do adolescente na sociedade, entendendo-se a criança como a pessoa até 12 anos e o adolescente entre 12 e 18 anos de idade. Que lugar eles ocupam? O lugar da pessoa em condição de desenvolvimento, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o lugar da brincadeira, do estudo, da interação com outras meninas e meninos, o lugar da atenção, cuidado e carinho de pais, familiares e cuidadores. E em razão desse processo de desenvolvimento, essas pessoas “[...] *não estão em condições de exigir os direitos do mundo adulto e não são capazes de prover suas necessidades sem prejuízo do seu desenvolvimento pessoal e social.*” (SALAMON, 2013, p. 02 apud FUNDAÇÃO, 2011, p. 18).

Crianças e adolescentes não possuem as atribuições de uma pessoa adulta com seus compromissos, nem são trabalhadores/as responsáveis por prover o sustento de uma família. Muito embora isso seja esperado, existem muitos casos em que adolescentes são os responsáveis por prover toda a família.

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Ferreira (1997, p. 161):

O processo de afirmação da própria identidade, ou a consciência de si mesmo, como entidade biopsicossocial no mundo, dá-se pela identificação com modelos de conduta de pessoas significativas, ou do grupo de iguais. Ou, ainda, passa a definir-se a partir da possibilidade de assumir identidades circunstanciais, de acordo com as situações novas que se apresentam, seja no campo existencial, ideológico ou ocupacional. Assim, a identidade em construção resulta de dois pontos

principais: “da afirmação ou rejeição seletiva de identificações infantis; e da maneira como o processo social da época identifica os jovens”.

A autora revela que a adolescência é uma importante etapa da vida na construção da identidade. O processo de afirmação da identidade se dá pela identificação de modelos de conduta de pessoas significativas, ou de grupo de iguais. Assim, a identidade em construção resulta de dois pontos principais: “da afirmação ou rejeição seletiva de identificações infantis; e de maneira como o processo social da época identifica os/as jovens” (FERREIRA, 1997, p.161; in MOTTA COSTA, 2012).

Neste caminho, é comum que os/as adolescentes se identifiquem com aqueles que estão mais próximos de seu cotidiano, e normalmente andam em grupos, vestem roupas iguais e, na maioria das vezes, os adultos tendem a não compreender sua individualidade (MOTTA COSTA, 2012). Para a autora, citando Athayde, Bill e Soares (2005, p. 205) o/a adolescente: “Diferencia-se e iguala-se, mira-se nos outros e aparta-se deles. São duas faces da mesma moeda, dois momentos complementares do jogo de espelhos em que nos formamos” (MOTTA COSTA, 2012).

Conforme a autora, citando Sudbrack (2009, p. 1-2) afirma que,

[...] em razão das dificuldades de compreender-se, o adolescente busca constantemente alguém que o entenda e sente que outras pessoas na mesma situação o entendem, identifica-se quanto às suas angústias, seus medos. A partir disso os amigos se tornam o grupo de maior importância e influência. (MOTTA COSTA, 2012).

Assim, entendemos que a temática relacionada à adolescência e ao protagonismo juvenil merece especial atenção quando tratamos de educação, tanto pela realidade que os/as adolescentes enfrentam atualmente, como pelas angústias da própria idade.

[...] porém está longe de consensos em sua definição, pois tem sido alvo de muitas tensões no que se refere a sua conceituação e de demais conceitos relacionados ao protagonismo juvenil, como cidadania, responsabilidade social, entre outros. Estes conceitos se confundem pela ambiguidade e podem ser utilizados para uma proposta emancipatória dos jovens. (FERRETI, 2004, p. 413, in PEREIRA, 2009, p. 12).

O protagonismo juvenil é apresentado como uma solução às dificuldades que os/as jovens encontram no cenário nacional, como desigualdades sociais, dificuldade de admissão do primeiro emprego, pobreza, desemprego, etc. Uma forma de organização

social e econômica pautada no que podemos denominar como um certo *darwinismo social*².

A escola e as políticas públicas tornam-se instrumentos de adequação a esse novo cenário, preparando (ou não) o/a jovem para se tornar um novo cidadão no mundo globalizado.

Para Freitas (2005, p. 13) “[...] no Brasil normalmente é utilizada a faixa etária de 12 a 18 anos para definição de adolescência, e 15 a 29 anos para a juventude”. A passagem para o mundo adulto é considerada por alguns autores como a concretização de dimensões, etapas da vida a serem cumpridas.

Vários autores e autoras vão debruçar-se sobre essa mesma questão, como prossegue a autora abaixo:

Seguindo esta mesma linha, Abramo (1994), reafirma que não é possível mais falar em juventude, mas juventudes, já que são diferentes os lugares a que pertencem e os aspectos socioculturais a que estão submetidos. A noção de juventude é socialmente variável, a definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas: jovens do campo e da cidade, de classes pobres ou ricas, jovens mulheres e homens, de variadas etnias, em diferentes agrupamentos. (PEREIRA, 2009, p.24).

Nessa linha, é possível afirmar que a conceituação sobre juventude (ou juventudes) somente pode ser construída a partir de aproximações.

² O darwinismo social pode ser entendido, em linhas gerais, como um processo de hierarquização social e de “naturalização” do insucesso dos “mais fracos” e da dominação dos “mais fortes”. Segundo a Wikipedia: “O darwinismo social tem origem na teoria da seleção natural de Charles Darwin, que explica a diversidade de espécies de seres vivos através do processo evolução. O sucesso da teoria da evolução motivou o surgimento de correntes nas ciências sociais baseadas na tese da sobrevivência do mais adaptado, da importância de um controle sobre a demografia humana. De acordo com esse pensamento, existiriam características biológicas e sociais que determinariam que uma pessoa é superior à outra e que as pessoas que se enquadrassem nesses critérios seriam as mais aptas. Geralmente, alguns padrões determinados como indícios de superioridade em um ser humano seriam a habilidade nas ciências humanas e exatas em detrimento das outras ciências, como a arte, por exemplo, e a raça da qual ela faz parte. Um conjunto de pensadores atribui a fonte do darwinismo social ao próprio Darwin, que na sua obra *A Origem do Homem*, havia aplicado a sua teoria ao mundo social. Nesta obra, Darwin ocupa-se da evolução humana e, ao fazê-lo, aplica os mesmos critérios que utiliza em *A Origem das Espécies*. A teoria de Darwin diz também que no mundo sobrevive o mais adaptado, por isso há a evolução; que os seres vivos evoluem para continuarem vivos, e o próprio homem seria exemplo disso”. (disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Darwinismo_social, acesso em: 23/11/2018).

As diferentes definições para juventude produzem certa dificuldade de considerar o/a jovem como uma pessoa capaz de escolher, tomar decisões, ou seja, produz limites para a compreensão do/a jovem como sujeito social.

O jovem em muitos espaços não é tido como sujeito. A imagem da juventude por meio da condição de transitoriedade reforça a visão de que o jovem “ainda não é”, mas “vira a ser”. Dayrell (2003) afirma essa perspectiva como uma tendência para encarar a juventude em sua negatividade, negando o presente vivido e aparece com força no âmbito escolar: Em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (p. 156).

Além disso, Dayrell (2005) nos remete a certa “romantização” da juventude como um tempo de liberdade, de prazer, de expressão, de comportamentos exóticos. Esta visão é fortalecida pela indústria cultural voltada aos/às jovens nos anos 1960, e que se confirmam em modas, locais de lazer, músicas, etc. Alia-se a esta visão conforme diz o autor, a noção de moratória, como um ensaio da vida, um momento reservado aos erros e marcado pela irresponsabilidade. Essa percepção deve ser problematizada e analisada com muito cuidado. De acordo com Abramo (2005), esse enfoque foi sendo transformado a partir dos anos 1990 superando um olhar da juventude como “problema social”, ou como “figura engajada” para considera-los como “sujeitos de direitos e sujeitos de deveres”.

A compreensão da condição do/a jovem como sujeito social, significa que cada indivíduo está aberto ao mundo que já possui sua própria história, sendo movido por desejos, e se relaciona com outros sujeitos. Do mesmo modo, o sujeito é um ser social, com determinada origem familiar, que ocupa um lugar determinado e inserido nas relações sociais.

O sujeito é um ser único, que tem história, que interpreta o mundo e dá sentido, assim como apresenta um sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os/as outros/as, à sua própria história e à sua singularidade. Para Dayrell (2005), o sujeito é ativo, age sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

As relações são definidas através do contexto onde o/a jovem nasce: o meio social, seus/suas genitores/as, as condições socioeconômicas e culturais, entre outros aspectos. Desta forma, não é possível desconsiderar o cotidiano e o que ele produzirá a partir de então:

Na vida cotidiana, entram um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, que é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. (DAYRELL, 2005, p. 161).

Nessa mesma linha, Cruz (2015, p. 19) afirma que:

...o conceito de juventude envolve não só o local em que o indivíduo mora, mas seu capital cultural e econômico, o que leva muitos a formarem subculturas na medida em que são marginalizados. A questão da marginalidade, da exclusão, acaba por definir os grupos pela condição social, ou seja, por políticas públicas que não sabem como enfrentar as diversas consequências que a própria sociedade desigual produz. Ainda que esta mesma sociedade queira homogeneizá-los, o que podemos observar são as diversas realidades heterogêneas nas quais se encontra a juventude. O que resulta em políticas públicas já ultrapassadas mesmo antes de serem postas em prática.

Nos últimos anos, as temáticas que serão tratadas nesta pesquisa vêm aumentando quando se fala de pesquisas em Educação e, no presente caso, nosso foco estará se apoiando na EP e nas teorias que a fundamenta.

Para Brandão, (2009, in VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009, p. 36), a EP é uma práxis educativa “[...] que se pauta nos princípios da humanização, do conhecimento e da criação como atos políticos, fundada no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo”.

Nesta pesquisa o mais importante é reconhecer que as categorias de adolescência e juventude são construções sócio históricas e estão intimamente relacionadas com os conflitos sociais.

A partir deste cenário, emerge o seguinte **problema de pesquisa**: “O que a escola deveria aprender com os/as adolescentes/jovens para promover uma educação problematizadora”?

A estes problemas, associamos a seguinte questão de pesquisa: Qual a percepção dos/as jovens sobre a relação juventude e educação escolar?

Para investigar o problema e responder às questões, esta pesquisa, de caráter essencialmente qualitativo, tem como **objetivo geral**: Analisar a percepção de jovens sobre a relação juventude e educação escolar contida em literatura específica.

E como **objetivos específicos**: Levantar pesquisas na área de Educação e Juventude; Identificar nessas pesquisas o que os/as jovens pensam sobre sua própria realidade; Entender como a escola/comunidade escolar pode melhor atender às demandas

desses/as jovens; Analisar, a partir da EP, alguns temas geradores surgidos na pesquisa, entre eles: Bem vindo a selva; eu vou poder entrar lá, com a cabeça erguida.

Assim, acreditamos que podemos colaborar para dar maior visibilidade ao tema da juventude no âmbito acadêmico, com vistas a contribuir para o avanço do conhecimento a respeito dos/as jovens, bem como para a ampliação do campo de pesquisa sobre os/as jovens brasileiros/as, especialmente no que diz respeito à compreensão da relação juventude e educação.

De acordo com LIMA; MIOTO, 2007, p.38: “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.”

Desta forma, é possível ressaltar a grande importância de critérios e procedimentos metodológicos capazes de definir um estudo sendo bibliográfico e não somente uma revisão. O/a pesquisador/a só conseguirá analisar e buscar soluções para melhor compreender seu objeto de estudo a partir de claras escolhas sobre o tipo de procedimento metodológico mais coerente e assertivo para sanar as suas dúvidas.

A pesquisa bibliográfica não é uma revisão da literatura ou revisão bibliográfica, pois “vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 45).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica é realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos, buscando uma compreensão crítica do significado neles existente (LIMA; MIOTO, 2007).

Minayo (1994, p. 23, in LIMA; MIOTO, 2007, p.38) afirma que:

[...] entende-se pesquisa como um processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade.

Portanto, como sugerem as autoras, não pretendemos aqui nos distanciar de nossa própria realidade para construir nossa pesquisa. Ao contrário, temos como base nossos exemplos empíricos, situados no atual contexto histórico e também na interpretação de nossas práxis diária, articuladas com o referencial teórico investigado.

Nesse estudo apresentamos a revisão de conjuntos, por levantar, selecionar e analisar artigos das bases do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) sobre

juventude e educação, relacionados às concepções de juventudes apresentadas nos artigos e práticas pedagógicas segundo suas próprias narrativas.

Para esse trabalho a pesquisa bibliográfica terá como recorte histórico o período entre 2010 e 2018, nos pautando no que há de mais atual sobre esse assunto.

A delimitação do recorte temporal exigiu muito conhecimento sobre o tema pesquisado, pois foi nesse recorte que detectamos questões e períodos menos ou mais estudados e ondem residem as principais dúvidas e contradições da história. A disponibilidade de fontes também foi um elemento que incidiu sobre a delimitação do recorte. Temas e períodos marcados por menor disponibilidade de fontes geralmente resultam em recortes temporais maiores para que seja possível apreender as rupturas e permanências que buscamos. A delimitação do recorte temporal deste trabalho se deu após a formulação do problema de pesquisa a ser investigado e da existência de condições que viabilizassem o desenvolvimento do trabalho.

O recorte temporal não foi um elemento neutro na pesquisa. Ao analisarmos, ficamos atentos ao período escolhido inclusive pelos autores que usamos. A escolha deste recorte entre 2010 e 2018, se deu em virtude de poder encontrar mais artigos que tratassem do tema desta dissertação, pois durante a pesquisa, encontramos muitos artigos que falavam da educação de jovens e adultos e sobre educação e juventude muito atrelados a formação na área da saúde, em especial em enfermagem. Pouco foi encontrado em períodos anteriores, muitas produções encontradas anteriores a este recorte não apresentavam os descritores buscados.

Para a seleção dos artigos, foram utilizados os seguintes descritores: Juventude + Voz; Juventude + Protagonismo; Juventude + Periferia; Protagonismo + Juvenil; Juventude + Escola; Juventude + Educação Popular; Jovens + Educação Popular. Esses descritores deveriam constar, pelo menos, no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave dos resumos.

Foram selecionados 302 artigos de 2010 a 2018, que tinham relação com os objetivos desse trabalho, ou seja, artigos relacionados aos/às jovens, à educação escolar e à EP.

A pesquisa foi realizada a partir dos descritores citados, da leitura dos resumos, tendo sido escolhidos 63 artigos no total.

A pesquisa se dá com os descritores: Juventude + Voz; Juventude + Protagonismo; Juventude + Periferia; Protagonismo + Juvenil; Juventude + Escola; Juventude + Educação Popular; Jovens + Educação Popular, foram identificados 302

artigos. Destes artigos foram lidos todos os resumos e, a partir disso, escolhidos os trabalhos que melhor se encaixavam nos objetivos da pesquisa. Muitos trabalhos sobre educação e juventude estão atrelados à área da saúde, principalmente à formação de Enfermagem, e muitos artigos sobre a educação de jovens e adultos. Diante disso o número de artigos selecionados diminuiu muito, pois as produções não apresentavam os descritores buscados no título e/ou resumo e/ou palavras chaves. Dentre os artigos selecionados, foram identificadas algumas palavras geradoras para a análise dos dados. Essas palavras foram escolhidas conforme Freire corrobora (1987, p. 59). “[...] o imperativo de dever ser conscientizadora a metodologia desta investigação”. Por fim, com esses dados em mãos, foi realizado a identificação, nesses artigos, do que os/as jovens pensam sobre sua própria realidade; como a escola/comunidade escolar pode melhor atender às suas demandas.

A partir da pesquisa bibliográfica serão identificadas algumas lacunas, dentre as quais está a necessidade de realização de estudos que contribuam para dar maior visibilidade ao tema da juventude, com ênfase em aspectos transversais da vida dos/as jovens.

Destaca-se, como lacuna a ser preenchida, a exploração do entendimento da categoria juventude, a partir de um ponto de vista relacional, e a pequena incidência de estudos capazes de responder questões relativas às supostas diferenças entre as juventudes de décadas anteriores e os/as jovens de hoje.

Essa dissertação está estruturada em três capítulos: o primeiro discorre sobre os “jovens e a educação”, e apresentará a relação entre juventude e educação a partir de referencial específico da área, uma vez que entendemos a significativa importância desse tema nos dias atuais, que tem sido alvo de intensos debates nos meios de comunicação, nos meios sociais e na elaboração de ações governamentais.

O segundo capítulo aborda as principais premissas das Educações, a EP e a escolha de temas geradores (diálogo, escuta, respeito, entre outras), uma vez que entendemos que essa práxis educativa pode contribuir para uma educação problematizadora com jovens das periferias (ou não), de modo que apareçam como possibilidades de compreensão da realidade e de anúncios possíveis para a mudança e transformação da realidade, que se faz excludente e opressora.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos resultados do estudo sobre as vozes de alunos e alunas nos artigos pesquisados.

Nas Considerações Finais sintetizamos os achados da pesquisa, ressaltando-se os mais significativos, tendo em vista os objetivos da investigação.

CAPÍTULO 1 - OS/AS JOVENS E A EDUCAÇÃO

“Os jovens se mobilizam para retomar o Controle sobre suas próprias ações, exigindo o Direito de definirem a si mesmos contra os critérios de identificação impostos de fora, contra sistemas de regulação que penetram na área da natureza interna.”

(Alberto Melucci)

1.1 O conceito de juventudes

Quando se aborda o conceito de juventude, duas definições se destacam nesta construção: uma noção etária e uma construção social e histórica. Quando abordada de forma apressada e superficial, em geral, a noção de juventude remete a uma caracterização etária, vinculada à biologia e demais ciências médicas, concebida como uma fase de transição, uma passagem da infância para a idade adulta, caracterizada pelas transformações do corpo biológico. Entretanto, este processo de transição acontece num contexto social com significados diferentes, específicos para este período da vida, alterando-se conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. O aprofundamento da reflexão acerca do conceito de juventude conduz à percepção de que este conceito se revela complexo, propenso a ambiguidades e, em alguns casos, simplificações.

O sociólogo português Pais (2003, p.29) afirma que a sociologia da juventude tem oscilado entre estas duas tendências acerca da compreensão da categoria juventude. Na primeira, a juventude é compreendida como um conjunto social mais uniforme e homogêneo, cuja principal característica é ser formado por indivíduos de uma mesma “fase da vida”, prevalecendo a busca de aspectos que caracterizam esta fase, ou seja, uma geração definida em termos etários. Assim, compreende-se o/a jovem como um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente. Tal concepção de juventude, em muitos casos, fundamenta políticas públicas voltadas a este segmento, como exemplificado no trecho abaixo produzido pela UNESCO.

O termo “juventude” refere-se ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero (UNESCO: 2004, p.23).

Na segunda tendência apontada por Pais (2003, p.29), a juventude é tomada como um conjunto social diversificado, heterogêneo, onde se apresentam diferentes culturas juvenis manifestadas em função de diferentes pertencas de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. As formas de ser, nesta perspectiva, são muito diversas, pois os sujeitos desta fase da vida vivem situações distintas no âmbito social, econômico e cultural, variando conforme a área em que vivem (se urbana ou rural), a classe social, a raça ou etnia, o gênero, o país. Dessa forma, convencionou-se que não se pode falar em uma juventude, mas em juventudes, noção esta compartilhada por diversos autores.

Partimos da concepção de juventude de alguns/as autores/as que indicam que ela não pode ser hegemônica e nem reducionista, pelo contrário, deve ser entendida como categoria social e, portanto, diferencia-se nas distintas bases para a classificação e estruturação das mais diversas sociedades. Assim, não pode estar limitada a uma única definição, pois existem muitas maneiras de ser jovem nesse contexto de heterogeneidade. As principais referências utilizadas aqui foram: Abramo (1997, 2005), Dayrell (2003, 2005, 2007, 2009), Groppo (2000) e Freire (1987, 1992).

No Brasil, sobre adolescência e juventude muito se tem falado, embora a afirmação de seu reconhecimento constitua um fenômeno relativamente novo, que ressurgiu com mais intensidade na década de 1990.

Existe uma vasta bibliografia sobre os termos adolescência e juventude que muitas vezes auxilia, outras podem confundir diante de tantas abordagens, pontos de partida, relações e diferenças, problemáticas, etc.

A juventude como categoria social surge nos séculos XIX e XX como objeto de estudo da sociologia, que vai classificá-la, inicialmente, como “problema social”. A urbanização acelerada fez o/a jovem ser visto como problema, por desvio e contestação de valores dominantes (ABRAMO, 1997).

Consideramos de extrema importância a ampliação de estudos que passem a problematizar a cultura juvenil a partir de suas experiências. Pouco se sabe sobre a identidade dos/as jovens brasileiros/as, que muitas vezes vivem um cotidiano de muitas dificuldades.

Segundo Dayrell (2007), a escola passa por uma espécie de crise em relação à escolarização dos/as jovens, na qual o problema não se reduz à dicotomia escola e aluno/a, o problema não se explicaria por um ou por outro. As tensões e desafios existentes dessa relação ocorrem na sociedade ocidental, que afetam as instituições e processo de

socialização das novas gerações, no modo de produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Assim, propõe a problematização da condição juvenil, compreendendo suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, de sua cultura, de suas demandas e necessidades próprias.

Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. (DAYRELL, 2007, p 1107).

A compreensão sobre adolescência e juventude requer abordagens que ultrapassem a perspectiva de compartimentação dos saberes. Ao observar as definições, percebe-se que elas ainda estão sendo moldadas.

De acordo com Raitz (2011, p.81):

A constituição de abertura e flexibilidade encontrada na literatura existente faz perceber que as categorias adolescência e juventude não aparecem como homogêneas, mas, em muitos casos, alguns autores chegam a tratá-las como sinônimos, causando uma certa confusão. Uma posição metodológica mais adequada ou necessária no campo semântico da juventude é defendida por Pais (1993) quando argumenta que o olhar que se tem em sua aparente unidade deve ser transposto também em sua diversidade. Não há, de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de se olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, a diferentes teorias (PAIS, 1993, p. 37)

O estudo realizado por Raitz (2011, p. 32) traz a juventude como uma categoria socialmente construída, faz um resgate de estudos de autores que investigaram a juventude na área da sociologia. A definição de juventude como “condição autônoma”, tem sido verificada a partir de dois grandes blocos de análise, que a autora agrupa para uma melhor compreensão: a corrente geracional e a corrente classista.

A geracional, como a mais longa tradição na sociologia da juventude, pondera a constituição da juventude como um conjunto de indivíduos pertencentes a uma dada “fase de vida”, que marcaria a saída da infância até o ingresso da vida adulta, prevalecendo o reconhecimento da sua especificidade a partir da busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que a caracterizam. A classista considera a juventude a partir de seu entendimento como agrupamento social, necessariamente diversificado, enfileirando as diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertencimentos de classes, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc, direcionam as interpretações para a diversidade estrutural das formas de reprodução social e cultural. RAITZ (2011, p.32).

Para solucionar a duplicidade existente entre as duas correntes, que de certa forma, não oferecem elementos compreensíveis sobre o dia a dia dos/as jovens, a autora sugere trabalhar com a noção de “cultura juvenil”, que vai se enquadrar numa nova corrente teórica na sociologia da juventude. Ao se opor e se relacionar as duas visões, sugere admirar tanto os traços iguais como os diferentes, que se apresentam na prática do cotidiano dos/as jovens. Buscando a compreensão das “continuidades e as descontinuidades Inter geracionais”, definindo Cultura Juvenil em sentido lato como “o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomado como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (PAIS, 1993, p 54, apud RAITZ, 2011, p. 34).

Dessa maneira, algumas considerações devem ser feitas quando nos referimos às/aos jovens e seus processos identitários, uma vez que tratamos de fenômenos marcadamente plurais e diversificados. Para discorrer sobre esses fenômenos, partimos de algumas questões que envolvem o conceito de identidade.

Como já exposto, os estudos sobre a Juventude apontam diversas formas de considerá-la, pois em cada sociedade, em diferentes contextos históricos e culturais, em que são definidos períodos etários nos quais se determinam uma série de direitos e deveres para essa fase da vida.

Grosso, (2000) esclarece que,

A definição de “fases da vida” encontra-se dividida de vieses culturais que dificultam precisar quando se entra ou sai de determinado ciclo etário. A idade cronológica como critério, isto é, o período dividido arbitrariamente em fragmentos da própria vida do sujeito, torna-se estática associada a outros critérios. “É o sistema sociocultural e econômico que determina o início, o final, os períodos de transição de cada fase da vida humana” (GROSSO, 2000, p. 11).

Para Pais (2003) o termo “juventude” compreende-se a partir de dois eixos semânticos: como aparente unidade quando referida a uma fase da vida, ao desenvolvimento biológico, à inserção no “mundo adulto”; e como diversidade, quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os/as jovens uns/umas dos/as outros/as, as diversas formas de viver a juventude. Como afirma Grosso (2000), ao compreender a juventude como categoria social, ao mesmo tempo ela torna-se uma representação sócio-cultural e uma situação social.

[...] a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela

atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. (GROPPO, 2000, p.8).

Não se pode negar que na construção do conceito de juventude existe um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Entretanto, é muito variada a forma como cada sociedade, em seu tempo histórico determinado e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo. Compreender a juventude como uma condição social e um tipo de representação, que apresenta aspectos singulares em certo sentido, mas diversificado em seus contextos e condições sociais (DAYRELL, 2005), implica considerá-la numa perspectiva de diversidade, que se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos, como apresenta Dayrell (2005) e Abramo (2005).

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica como afirma Dayrell (2005, p. 158), não considerá-la mais presa a critérios rígidos, mas como parte de um processo mais amplo, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seus contextos sociais.

1.2 A juventude como construção social

Entender a juventude como construção social nos remete a percebê-la como categoria heterogênea formada por uma diversidade no que tange o universo social dos/as jovens que a compõe, principalmente, quando se trata de diferentes contextos (DAYRELL, 2003).

Quando abordamos o/a jovem como sujeito social enfatiza-se que este se configura como ser humano aberto a um mundo de historicidade, com anseios e desejos próprios que se relaciona com outros sujeitos. Esta análise compreende o ser humano a partir do contexto no qual está inserido e conforme as trocas que ele realiza constantemente com os outros indivíduos.

A noção de sujeito social para Dayrell (2003), ampara-se nos estudos que caracteriza este como sujeito ativo/a no que se refere às relações sociais que estabelece. Dayrell (2003, p.43) afirma:

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

Com isso o autor preconiza o processo de constituição do ser humano. À medida que o sujeito desenvolve suas potencialidades inerentes à espécie, e que o/a caracteriza como tal, também se relaciona com o mundo, e como ser social se constitui na relação com outro.

Para Dayrell (2003, p.43), “o homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere”. Daí, (DAYRELL, 2003) afirmar que todo ser humano é sujeito, e o que caracteriza este como tal é a qualidade das relações sociais que ele estabelece com o meio do qual faz parte.

Essa manifestação do ser juvenil também perpassa a transformação dos espaços físicos em espaços sociais dotando estes de significados e sentidos próprios, como nos relata Pais (1993 *apud* DAYRELL, 2007) enfatizando que a condição juvenil, além de ser construída nas interações sociais apresenta também uma configuração espacial. Ao apropriar-se dos espaços físicos os/as jovens produzem territorialidades transitórias utilizando-se desta como maneira para expressarem comportamentos contrários aos padrões impostos por uma sociedade excludente e injusta.

As inúmeras transformações que vem ocorrendo em nossa sociedade e que afetam diretamente o cotidiano das novas gerações e, conseqüentemente, os processos de socialização dos indivíduos nas diversas instituições acabam promovendo a problematização da condição juvenil com base na existência de novas demandas referentes a um novo modo de ser jovem na sociedade atual.

Para Dayrell (2007, p. 1108) existe uma dupla dimensão quando se fala em condição juvenil, o autor destaca que essa condição:

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significados a esse momento do ciclo de vida, no contexto de uma dimensão históricogeracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais- classe, gênero, etnia etc.

É preciso se atentar para as modificações culturais, sociais e econômicas que ocorreram nos últimos tempos, fruto da globalização desenfreada e da entrada dos/as

jovens no mundo do trabalho, restringindo seu universo de experiências e campo de possibilidades. A categoria juvenil encontra-se em uma tensão constante entre a necessidade de remuneração imediata para sua sobrevivência e um projeto concreto de futuro. Com base na relação juventude/trabalho, os/as jovens enfrentam um percurso escolar tenso e cheio de conflitos, com sucessivas repetências e evasões em seu processo educativo. A educação é condicionada aos parâmetros de exigência sociais imposta pela sociedade globalizada e ocidental, demandando uma nova reflexão sobre o papel da escola na formação desses sujeitos e o que a mesma se propõe em meio a um cenário cada vez mais capitalista, no qual nos encontramos inseridos.

Considerando a escola um lugar social privilegiado por propiciar aos indivíduos um processo amplo de socialização e formação, a inserção dos/as jovens na instituição escolar acaba por impor a esse grupo característica do mundo adulto, desprezando sua historicidade, não o reconhecendo como agente de sua própria história. A entrada cada vez mais cedo dessa categoria no mercado de trabalho e as imposições acerca de um perfil adulto que o meio social lhe exige o/a obriga a luta pela vida e o enfrentamento diante o mundo do trabalho. Este processo oportuniza a construção e noção do/a jovem como sujeito singular que de acordo com Dayrell (2003, p. 44) “se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém”.

1.3 Conceituando Identidades e Culturas Juvenis

1.3.1 Identidades Juvenis

A diversidade de fatores que marca a entrada dos indivíduos na vida adulta é mais presente na sociedade atual. Ao/À jovem resta a grande dificuldade de encontrar uma inclusão adequada no mundo do trabalho ou até mesmo de encontrar um trabalho qualquer, configurando aquilo que Abramo (2005) denominou “extensão da juventude”, processo marcado pelo prolongamento do tempo destinado à formação escolar e pela maior dependência financeira em relação à família. A autora chama atenção para o fato de ser necessário recorrer à categoria “juventudes”, no plural, para que se tenham sempre claras as desigualdades e diferenças que a atravessam.

Nesta concepção a(s) juventude(s), são assumidas como categoria plural, e considera(m) as diversas maneiras de expressão cultural juvenis que marcam as

experiências do ser jovem nas sociedades modernas. Essas experiências são avaliadas contextualmente, conforme as manifestações dos comportamentos jovens através: do seu território, suas formas de vestir, de falar, de se agrupar, de consumir; sua inclusão na escola, suas diferenças sociais perante os grupos, ambições e planos para o futuro, conflitos e necessidades de rupturas ou não de laços sociais.

As identidades juvenis são definidas pelas condições de classes e são divididas pelos/as jovens de forma dinâmica e a escola é um dos meios para que a mudança social aconteça em suas vidas.

Para Dayrell (2002), as transformações globais que estamos presenciando afetam profundamente nosso cotidiano, inclusive nossa identidade. A sociedade contemporânea vive em constante transformação, faz com que as dimensões simbólicas se multipliquem de forma veloz, mostrando-nos relações de poder para aqueles/as que mostram capacidade de recursos na obtenção e interpretação dessas informações. Tais transformações não são apenas observadas no âmbito macrossocial, mas também nas relações interpessoais, levando o ser humano a fazer parte destes recursos. A identidade se apresenta de modo central, no sentido de capacidade dos indivíduos ressignificarem-se.

Definir um conceito atual de identidade é algo extremamente complexo, sendo impossível fazer afirmações conclusivas, uma vez que os debates e estudos sociológicos referentes a esse assunto são bastante variados. Tendo como referência uma noção de sujeito pós-moderno (HALL, 2011, p. 13), percebemos que, uma vez que o mundo apresenta-se de forma fragmentada, o sujeito não é composto de uma, mas de várias identidades, fruto de um processo que se tornou “provisório, variável e problemático” (ibidem). Para Hall, o processo de identificação produz um sujeito que “não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente”, mas uma identidade que se transforma continuamente reagindo às intervenções dos sistemas culturais nos quais o sujeito está inserido, assumindo “identidades diferentes em momentos diferentes”, são as chamadas “identidades possíveis”, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, temporariamente (ibidem).

Abordar a relação entre cultura e juventude exige, então, perceber como os indivíduos vivem essa juventude: as vulnerabilidades e potencialidades contidas em suas condições de vida e a pluralidade de expressões culturais que emergem da experiência dos grupos juvenis. Com efeito, é impossível refletir a respeito da construção das identidades juvenis sem considerar a sua relação com a noção de “culturas juvenis”.

Geertz (1989), em seu estudo clássico sobre a interpretação das culturas, procura propor um conceito mais específico de cultura, a partir de uma crítica ao conceito apresentado por Tylor, afirmando que este é tomado de forma genérica, muito ampla, como um “todo mais complexo” (GEERTZ, 1989, p.3) que acaba mais confundindo do que esclarecendo. Nesse sentido, Geertz assume a cultura em um sentido essencialmente semiótico, ou seja, a cultura como sendo as teias de significado tecidas pelo homem e que o “amarram”, compondo sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (símbolos), algo que não pode ser atribuído casualmente aos acontecimentos sociais, aos comportamentos, às instituições ou aos processos, mas compreendido em um contexto, algo que pode ser descrito de forma inteligível (GEERTZ, 1989, p. 10). Assim, a cultura é essencialmente pública, porque apresenta significados que são compartilhados. Essa perspectiva invoca, segundo o autor, uma ciência que seja interpretativa, que esteja à procura de significados, de relações.

Geertz chama a atenção ainda para algumas formas de equivocar-se frente à cultura: uma delas é imaginar que a cultura é uma realidade “superorgânica”, autocontida, com forças e propósitos em si mesmas, isto é, reificá-la, compreendê-la como um sistema fechado. Outra é alegar que ela consiste no padrão bruto de acontecimentos comportamentais, isto é, reduzi-la aos hábitos que observamos ocorrer em uma ou outra comunidade identificável. A cultura localiza-se, segundo o autor, “na mente e no coração dos homens” (GEERTZ, 1989, p.8).

O mesmo autor destaca que a cultura estabelece um conjunto de mecanismos simbólicos que convencionam um certo modo de comportamento, de constituir-se como indivíduo, individual e socialmente, a partir dos vínculos que são constituídos intrinsecamente. Nas palavras do autor:

Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sobre a direção dos padrões culturais, sistemas de significação criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. Os padrões culturais envolvidos não são gerais, mas específicos. (GEERTZ, 1989, p.37).

Assim, o/a homem/mulher não é um/a ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido. Constitui-se a partir do contexto cultural no qual está inserido, que não o determina como sujeito individual, mas o influencia no desenvolvimento de suas potencialidades genéricas e nas suas atuações específicas.

Complementando essa perspectiva, Hall (1997) compreende a cultura a partir da ação social e de suas práticas, não em si mesmas, mas em razão dos muitos e variados

sistemas que são utilizados para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular a conduta dos indivíduos em relação uns com os outros. Segundo o autor, esses sistemas ou códigos de significado é que dão sentido às ações, permitindo interpretar significativamente as ações alheias. Tomadas em seu conjunto, constituem “nossas culturas”, e nas palavras do autor: “contribuem para assegurar que toda a ação é “cultura”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997. p. 16).

Nesse sentido, Hall (1997) compreende a cultura a partir de dois sentidos, um substantivo e um epistemológico. No sentido substantivo, a cultura encontra-se na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações na sociedade. No sentido epistemológico, refere-se à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, ou seja, a cultura relacionada a nossa compreensão de mundo, à explicação e construção de modelos teóricos.

Assim, a cultura assume uma função sem igual na sociedade contemporânea, pois abarca nos recantos da cotidiana, *mediando* diferentes dimensões da vida social: a organização da sociedade, os recursos econômicos e materiais, os meios de produção, circulação e troca cultural (principalmente através das tecnologias de informação), expandindo as relações entre o global e o local. A cultura está presente nas imagens que nos cercam, nas vozes que nos interpelam, na linguagem que compõe nossa prática, no nosso modo de vida. E segundo Hall (1997), é justamente no cotidiano que a revolução da cultura causa um impacto maior sobre os modos de viver, sobre os sentidos que as pessoas dão à vida, como se posicionam no mundo, sobre suas aspirações para o futuro, sobre a “cultura” em um sentido mais local. Assim, a cultura pode ser compreendida como uma construção do cotidiano, dinâmica, com sentidos e significados partilhados a partir de uma determinada vivência social comum.

A cultura constitui-se através de “significados compartilhados”, como sugere Pais (2003): “um conjunto de sinais específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido” (PAIS, 2003, p.70). A noção de cultura remete, então, para os modos de vida e de pensamento em nossa contemporaneidade, para a de construção identidades e sociabilidades.

As identidades juvenis forjam-se em diferentes tempos e em distintos espaços. O/A jovem constrói-se como sujeito social por meio de interações com grupos dos quais faz parte, ao longo de sua vida. Nesse processo, mais do que ser, ele/a se configura por

um (in)constante “ir sendo jovem”, de modo que, num jogo de aproximações e distanciamentos a grupos, pessoas, instituições, etc., ele/a constrói sua própria identidade.

Raitz (2003, p.40) afirma que:

[...] Sousa Santos (1995, p. 135), no que diz respeito ao conceito de identidade, menciona-a como uma categoria política. Para o autor, a identidade seria uma “síntese de identificações em curso”. Desenvolve este pensamento apoiado naquilo que descreve como “resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação [...] identidades são, pois, identificações em curso”. Esta definição inclui movimentos contraditórios, vistos numa perspectiva aberta e dinâmica e não de forma acabada, estática e definitiva. [...] recupera duas características em sua definição, “identidade semifictícia e seminecessária”. Ela se torna uma necessidade fictícia quando diante da ameaça do outro, que pode ser um grupo ou uma coletividade, se faz necessária como defesa, porém não deixa de ser fictícia, pois identidade como algo permanente e rígido não existe. Esse caráter, para o autor, é ilusório, explicita deste modo que a identidade envolve questões de poder, introduzindo identidade como categoria política.

O conceito de identidade ajuda a perceber como os/as adolescentes ou jovens estabelecem suas experiências inseridos numa pluralidade de redes e grupos. O processo de formação da identidade da juventude é um processo social e, por conseguinte, sua formação é determinada, num primeiro momento, pelo/a adulto/a, pelo/a “Outro” “Outra”, e não pelos/as próprios/as jovens. Somente num segundo momento é que esse grupo etário participa ativamente do processo de constituição de sua autoimagem.

A juventude é constituída por um conjunto de relações sociais instituídas pelos/as adultos/as e ganham sua posição social específica devido à ação destes últimos. Para ter esta posição específica e para assumir o papel de adulto/a, o/a jovem é pressionado/a e controlado/a por várias instituições (família, escola, etc.). No entanto, além destas relações sociais concretas existe a esfera da consciência, onde se coloca a questão da identidade, da autoimagem, e de seu processo de formação. O mundo adulto não só impõe um processo de ressocialização, que é a base unificadora e social da juventude, como também uma imagem da juventude, que será o ponto de partida para a criação da autoimagem. A imagem da juventude produzida pelo mundo adulto é aquela produzida pelas diversas ciências, pelos meios de comunicação de massas, pelas representações cotidianas, etc.

A modernidade traz consigo um processo de cerceamento político, policial, moral, empírico e científico do indivíduo. As ciências médicas

e a psicologia buscam uma definição exaustiva, detalhada e objetiva das fases de maturação desse indivíduo, bem como propõem métodos de acompanhamento apropriados a cada fase dessa evolução do indivíduo à maturidade ou idade adulta. Trata-se do fenômeno de ‘naturalização’ e objetivação das faixas de idade pelas técnicas sociais e pelas ciências médicas e humanas, que enfatizou principalmente a infância e a juventude (GROPPO, 2000, p. 59).

Gropo (2000) acrescenta que foi crucial a criação pela psicologia do construto de “adolescência”, realizada nos séculos XIX e XX (GROPPO, 2000). A adolescência passou a ser vista como um período de transição da infância para a idade adulta, como se fosse um processo linear e harmonioso, visão que posteriormente foi substituída pelo entendimento que, são comuns nesta fase da vida, os conflitos, os desajustes e as ambiguidades. De qualquer forma, a adolescência, sob a ótica psicológica e médica, bem como em outras ciências (psicanálise, sociologia, etc.), passa a ser vista como uma etapa de transição entre a infância e maturidade, concebida de forma evolucionista-cumulativa. A adolescência, segundo estas concepções, seria um período de evolução natural do indivíduo, no qual ele se prepara para ser integrado na sociedade capitalista (GROPPO, 2000).

Apesar de reconhecer a heterogeneidade dessa passagem para a fase adulta, a ideia de transição tem sido também objeto de críticas que incidem, ao menos, sob dois aspectos tidos como relevantes: a) quando essa transição é tida como indeterminação e b) quando é tomado como etapa que se subordina à fase adulta da vida, caracterizada pela estabilidade, em contraste com a juventude, período de instabilidade e crise (SPOSITO, 1997).

Uma imagem recorrente da juventude é aquela do indivíduo incompleto que se completa quando se integra totalmente na sociedade (mercado de trabalho, instituições sociais, responsabilidades sociais) e daí a concepção de juventude como mera transição, um período que deve ser ultrapassado e substituído pela maturidade da idade adulta. Este modelo encontra correspondência com o desenvolvimento cronológico e biológico dos indivíduos, e assim se vê confirmado e naturalizado. A juventude é negligenciada em determinadas relações sociais, voltadas para sua ressocialização, através de determinadas instituições (escola, associações, etc.) e recebe do mundo adulto uma imagem determinada. É neste contexto que a juventude cria sua autoimagem, sua identidade.

É neste contexto que ocorre a formação da identidade e dos valores dos jovens, bem como sua luta pela independência. Como os jovens não

constituem uma massa amorfa, há a recusa, a crítica e a contestação sob as mais variadas formas. O processo de ressocialização, sendo repressivo e uma antecâmara do modo de vida adulto, é negado, bem como a dependência é negada, mas de forma ambígua, pois sua superação significará a inserção no trabalho alienado e no mundo das obrigações sociais também realizadas sob o signo da alienação, em instituições burocráticas e mediadas pela competição e mercantilização de tudo (VIANA, 2004, p. 48).

A compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo, social e motor é algo fundamental para os/as docentes realizarem um bom planejamento de suas ações educativas que colaborem com a aprendizagem dos/as alunos/as. Porém, nem sempre o/a professor/a possui conhecimentos sobre o desenvolvimento moral de uma criança, não compreendendo que as inúmeras relações que ocorrem na escola são permeadas pela moralidade, e que o planejar e o refletir sobre as mediações realizadas podem ser determinantes na formação moral do/a educando/a, modificando o comportamento dos alunos/as no cotidiano escolar e trazendo consequências além dos muros escolares.

Segundo Vinha (1999), a moralidade compreende uma série de regras, e a legitimidade dessas regras está na necessidade da convivência entre as pessoas que vivem coletivamente. Num processo educativo de gerações é possível afirmar que, com o passar do tempo, as crianças vão aprendendo com os outros, tanto com os adultos quanto com os seus pares, sobre a necessidade da existência das regras e as consequências quando as descumprimos.

Nesse sentido, podemos pensar em diferentes formas de educação que contribuem para a formação moral do ser humano, desde a socialização primária com a família à socialização secundária na escola, além da educação não formal que ocorre nas relações dos sujeitos em diferentes ambientes.

Especificamente, ao se falar em educação moral na escola, pensa-se em regras e disciplina estabelecidas no cotidiano da criança e no descumprimento dessas regras, que utilizaremos aqui com o significado de indisciplina.

Devemos pensar até que ponto as intervenções dos professores estão relacionadas com o favorecimento do desenvolvimento moral de um/a aluno/a. Além disso, podem ser levantadas as seguintes indagações a respeito: Qual é a relação entre desenvolvimento moral e a indisciplina? Como os professores de educação infantil podem agir a partir do domínio do conhecimento sobre o desenvolvimento moral, de forma que colaborem para que o trabalho educativo sofra menos interferências da chamada indisciplina e contribua mais para a formação de um sujeito autônomo.

O elemento mais forte para a formação da identidade da juventude é a experiência social dos/as jovens, que encontram uma infinidade de exemplos que seguem o modelo proposto pelo mundo adulto, e isto produz um sentimento de pertencimento ou uma necessidade de pertencimento, pois escapar disso seria “anormalidade” e provocaria um afastamento daqueles indivíduos da mesma faixa etária com os quais se convive e possui relações sociais semelhantes. Assim, a autoimagem da juventude é constituída socialmente, e acaba englobando parcialmente a rebeldia e a contestação, exemplos de “vitalidade” jovem, mas na maioria das vezes interpretadas de acordo com a ótica do mundo ideológico dos adultos, isto é, como um processo de origem biológica, cronológica, etc., ou seja, natural.

Para Dubet (1994), no contexto de uma sociedade contemporânea em mutação, faz-se necessário superar os limites da sociologia clássica, levando-se em conta que as condutas sociais são construídas, o que leva a uma grande fragmentação. Para isso, o autor utiliza a noção de experiência social, e explica o fundamento de sua utilização:

[...] a despeito das suas ambiguidades e das suas imprecisões, ou antes, por causa delas, para designar as condutas sociais que observei e analisei durante vários anos em trabalhos que incidiam sobre os movimentos sociais, a juventude, a imigração e a escola. Dado que estas condutas não eram redutíveis nem a papéis nem à prossecução estratégica de interesses, a noção de experiência impôs-se muito *naturalmente* (DUBET, 1994, p.15)

A escolha da noção de experiência social pelo autor se apresenta fundamentada em três elementos centrais (DUBET, 1994), a saber: 1. A heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas e a identidade social. Os atores apresentam variadas posições no sistema, tendo identidades múltiplas em um complexo jogo de identificação. Dessa forma, a identidade social não é mais um ser (posição social), mas um fazer, um trabalho, uma construção a partir da experiência. 2. Os indivíduos mantêm uma distância subjetiva com o sistema, não podem mais ser “enclausurados” em seus papéis sociais. Os atores constroem suas práticas em um constante trânsito social, nunca estão plenamente em sua ação, na sua cultura ou nos seus interesses, aderem a papéis e valores diferenciados, conforme as possibilidades de sua vivencia social; 3. A construção da experiência coletiva “recoloca o conceito de alienação no cerne da análise sociológica” (DUBET, 1994, p. 18). No contexto contemporâneo, não há mais um conflito geral que seja capaz de agregar os indivíduos num projeto comum, nem uma utopia partilhada, nem

movimento social capaz de fazê-lo. Segundo o autor, o que há são explosões sociais localizadas, e a alienação ocorre quando as relações de dominação impedem os atores de terem o domínio sobre sua experiência social. Propõe, ainda, uma atenção especial às práticas sociais dos/as jovens ou dos/as excluídos/as, que por vezes são tomadas como condutas marginais ou fúteis pelas análises sociológicas (DUBET, 1994, p. 18).

A partir destas referências, para Dubet (1994), não há mais uma unidade do sistema e do ator, há mutações no quadro de referência e nenhuma delas assume uma centralidade. O ator não é “totalmente” socializado a partir das orientações das instituições nem a sua identidade é construída nos marcos das categorias do sistema. A partir de diferentes lógicas de ação, os indivíduos constituem-se socialmente nas experiências sociais, levando-se em conta a capacidade do indivíduo em articular as diferentes lógicas de ação em uma dinâmica que leva à constituição de sua subjetividade, de sua identidade e sua ação. Entretanto, a experiência social não é algo sem relação com o sistema social: o ator constrói experiências que lhe pertencem a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem, que são dadas pelas diversas dimensões do sistema. A própria experiência social acaba por constituir-se numa combinação subjetiva de elementos objetivos.

Na perspectiva deste estudo, o processo de socialização é compreendido não como assimilação das normas sociais, mas como um processo mediante o qual os sujeitos constroem sua experiência, vivenciam processos de identificação ao mesmo tempo em que estabelecem relações.

A partir destas considerações, e da compreensão trazida por Dubet (1994), de que a experiência social articula o trabalho do indivíduo, que constrói uma identidade, uma coerência e um sentido às suas ações, dialogando com as lógicas de ação que já se encontram determinadas.

Tendo como ponto de partida as proposições de Dubet (1994), podemos aprofundar esta dimensão das culturas juvenis como experiências sociais, buscando compreender os mecanismos que tornam as experiências dos/as jovens, no âmbito da cultura, vivências significativas à construção de suas identidades pessoais e coletivas, suas relações com próprio meio social onde estão inseridos.

A noção de experiência social apresentada por Dubet (1994) relaciona-se com a noção de culturas juvenis apresentada por Pais (2003), desenvolvidas anteriormente, uma vez que os/as jovens constroem expressões próprias a partir da relação com outras culturas. No entanto, essa construção de expressões próprias não é meramente uma

manifestação estilizada, mas parte dos processos de socialização (na medida que representa uma interação social) destes sujeitos. Em outras palavras, as culturas juvenis, nesse sentido, são experiências sociais, uma vez que constituem um campo privilegiado de práticas e representações no qual os/as jovens buscam demarcar identidades juvenis, apontando para novas formas de socialização das juventudes. (DAYRELL, 2002; 2003; 2007).

Segundo Dayrell (2007), a diversidade de expressões culturais ligadas à juventude, a centralidade do consumo e da produção cultural juvenil, alertam para dois elementos importantes: o primeiro, os/as jovens têm privilegiado o mundo da cultura, estabelecendo marcações que definem suas identidades juvenis. São expressões simbólicas da sua condição, que ganham visibilidade pelos mais variados estilos e visuais, como acessórios (os MP3, por exemplo) e marcas corporais (tatuagens, piercings), entre outros. O segundo elemento de destaque é a relevância dos próprios grupos culturais, que possibilitam a ampliação das relações sociais dos/as jovens, seus circuitos e redes de trocas, uma vez que vivenciam com seus pares estas experiências sociais.

Neste contexto, o processo de socialização se constitui, uma vez que a partir das experiências vivenciadas no âmbito das suas expressões culturais, a juventude:

(...) interpreta a sua posição social, dá um sentido ao conjunto das experiências que vivencia, faz escolhas, age na sua realidade: a forma como ele se constrói e é construído socialmente, como se representa como sujeito, é fruto desses múltiplos processos” (DAYRELL, 2002, p.121).

O registro que abaixo apresento do diário de campo, ilustra uma das possibilidades de perceber as culturas juvenis, a partir da relação com grupos de pares, como elemento de socialização. A partir das interações vivenciadas no próprio grupo e dos modos compartilhados, os/as jovens acabam construindo formas variadas de perceber a realidade e suas formas de relacionar-se.

Na socialização dos/as jovens, o grupo de pares, como exemplificado no registro acima, configura as relações pessoais, o estilo ao qual aderem e manifesta elementos de suas identificações, constituindo-se como parâmetro de avaliação e organização das interações com a realidade externa (DAYRELL, 2007). Assim, os/as jovens interpretam sua posição social, refletem sobre as lógicas de ação das quais fazem parte, (re)significam o conjunto das experiências que vivenciam, fazem escolhas e opções, criam formas de agir e intervir em sua realidade, (re)produzindo, modificando, (re)inventando outras perspectivas de inserção no tecido social.

A identificação dos/as jovens com a proposta da instituição e com seus/suas educadores/as acaba sendo fruto das interações que são estabelecidas, pautadas por processos de similitude das trajetórias de vida. Os/as educadores/as são também jovens moradores/as de periferia, vivenciam os mesmos dilemas que caracterizam o espaço em que moram; compartilham elementos das culturas juvenis, apresentando gostos, estilos e identificações semelhantes (ouvem as mesmas músicas, acompanham os mesmos programas, navegam nos mesmos sites, etc.).

Muitas relações que os/as jovens estabelecem com o mundo do trabalho se caracteriza principalmente pela informalidade. Na maioria dos casos, a renda familiar provém de atividades exercidas no mercado informal de trabalho, principalmente através de prestação de serviços realizados de forma autônoma, sem vínculos empregatícios. O trabalho e a conquista de uma renda própria está associado ao desejo dos/as jovens serem independentes, terem seu próprio dinheiro para investir em coisas pessoais, relacionadas à condição juvenil.

A identidade da juventude é produzida no jogo das relações sociais e, portanto, pode apresentar rupturas em determinados momentos históricos, no caso das grandes transformações sociais.

Quando se fala sobre os/as jovens não está se referindo a um grupo homogêneo, pois entre eles podemos encontrar as mais diferenciadas contradições presentes na sociedade brasileira. A condição juvenil é vivida de forma desigual e distinta em função de inúmeras variáveis: a origem social, níveis de renda, desigualdades socioeconômicas entre a zona rural e urbana, as desigualdades de gênero, preconceitos e discriminações que atingem diversas etnias, orientação sexual, pertencimentos associativos, religiosos, políticos e de grupos, entre outras.

Neste sentido, o grupo de amigos é essencial, pois tende a fornecer as referências para a construção de uma identificação, a partir de códigos e elementos simbólicos que são compartilhados. Segundo Dayrell (2007), “a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, “trocam ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos” (p.111), ou seja, constituem identidades, a partir de similitudes e diferenças em relação a outros (PAIS, 2003).

A tendência é que os/as jovens que partilham estilos semelhantes formem novas coletividades, ampliando as redes de sociabilidade e amizade a partir das configurações

que os identificam como um determinado grupo. A existência de grupos de outros estilos não significa a existência de conflitos entre estes grupos.

Condé (2016) destaca que:

[...] pode-se falar até de uma transição para a vida adulta que apresente as trajetórias juvenis mais ou menos definidas, mas em constante mutação: terminar os estudos, ingressar no mundo do trabalho, o casamento, a formação de um novo lar. Camarano (2004) analisa as múltiplas trajetórias de jovens brasileiros e reforçam que esse posicionamento pode ser útil ao considerar a Juventude como processo, transformação, temporalidade e historicidade. Dessa maneira, coloca-se em evidência que a realidade juvenil é determinada por processos de transições desiguais, em que trajetórias diferenciadas exercem papéis diferenciados sobre diversas maneiras de ser jovem (p.28).

Como afirmam Melucci apud Sposito (1997) e Vianna (1997), este modo de ver a juventude como mera transição decorre de uma compreensão da ordem social adulta como estática e rígida em posição à pretensa “instabilidade” juvenil, fato que não se sustenta hoje, pois parte significativa do que denominamos condições contemporâneas da vida se inscrevem na insegurança, na turbulência e na transitoriedade. CONDÉ (2016, p.29).

As discussões acerca da diversidade cultural e, por consequência, de cultura, serão importantes para a compreensão dos conceitos a serem debatidos adiante.

A cultura é um processo em construção, formada a partir de seu cotidiano e forjada de acordo com os interesses dos inúmeros grupos sociais, especialmente por aqueles que estão no poder e tentam tornar o seu modelo de vida um padrão universal, a ser seguido por todos. Portanto, parte dessa sociedade é constituída culturalmente.

O objeto de debate, nesse momento, é o/a jovem, seus anúncios e denúncias como elemento disparador dessa produção, acreditando no despertar da consciência individual, subjetiva, além da coletiva, de tal forma que haja a construção da autonomia e da cidadania.

Falar em jovens pressupõe compreender inúmeras esferas do humano, inclusive conceitos elaborados, sobretudo, por diversas áreas do conhecimento. Assim, puberdade pode ser definida como um termo que se refere às mudanças no corpo da pessoa, identificando a passagem da criança para a vida adulta. O termo adolescência, praticado por psicólogos/as educadores/as, faz referência às mudanças comportamentais desse período. Os sociólogos, por sua vez, referem-se a essa fase como juventude, especificando as atribuições da etapa anterior e desse novo período do desenvolvimento humano. Com

algumas divergências, essas fases compreendem o período que vai dos 10 ou 12 anos aos 19 ou 20 anos, aproximadamente, segundo Groppo (2009).

Várias são as interpretações e inúmeros os conceitos que são trabalhados por diversos profissionais e nas mais variadas vertentes das ciências: antropologia, psicologia, sociologia, literatura, entre outras. As idades que determinam os períodos também variam de acordo com os pensadores sobre o assunto. Para nós, a categoria infanto juvenil é a que embasou nossos estudos, especialmente o início dela, compreendido entre 10 a 12 anos.

Por juventude, a partir de interpretação sociológica, entende-se o período no qual ocorre um processo social e cultural que prepara as pessoas, até então crianças ou adolescentes, a assumirem as funções de adultos nas variadas esferas da vida: profissão, família, círculo de amigos etc. Sob o prisma da interpretação cultural, pode-se compreender que a juventude é um período que possui diferenças e diversidades se observado em várias culturas e ao longo da história. Em outras palavras, a juventude adquire conotações e características diferenciadas de acordo com as sociedades e épocas. Até mesmo dentro de uma mesma sociedade ela é diferenciada em função dos grupos sociais culturalmente diversos. Por isso, ela é entendida também como uma construção social e cultural.

Com isso, considera-se que a juventude é mais um dado cultural construído pelas sociedades para atender às suas necessidades. Tais necessidades são diferentes de acordo com as sociedades em que estão inseridas. Em uma sociedade capitalista, podemos vislumbrar artigos e roupas que fazem um apelo ao modo do/a jovem- e da criança - se vestir, comportar-se e, por isso, incentivam o consumo. Nessa mesma sociedade, podemos observar também jovens e crianças que, ao precisarem ajudar no sustento da casa, desenvolvem outros tipos de características e estilo culturais. Isso, considerando-se apenas um aspecto, que é o consumo e o modo como eles compõem sua identidade através da escolha da roupa, por exemplo. As características variam a partir do gosto musical, das atividades realizadas e partilhadas pelo grupo social, dos locais frequentados, entre outros. Contudo, se levarmos em conta as condições sociais, as características sofrem alterações, mudando desde o consumo até as atividades de lazer desenvolvidas por eles.

Isso é de extrema importância, pois na medida em que as condições sociais são melhores do ponto de vista financeiro, tanto as crianças quanto os/as jovens têm possibilidades de escolher entre as inúmeras atividades que a sociedade oferece, desde esportes até cursos de idiomas e viagens, por exemplo.

Para segmentos menos privilegiados da sociedade, é preciso esperar por programas de assistência social, cursos oferecidos pelas prefeituras que, na maioria das vezes, incentivam a preparação para o mercado de trabalho e não puramente o lazer. Obviamente, não se pode e nem se está generalizando, mas se mostrando um amplo aspecto das sociedades de hoje.

Direcionando a reflexão para outros aspectos, podemos observar sociedades completamente distintas umas das outras no que se refere às suas crianças e jovens. As sociedades indígenas são um exemplo de como a juventude é entendida e incorporada pelos índios de maneira completamente diversa daquelas mencionadas anteriormente.

De acordo com os antropólogos, as cerimônias de iniciação nas tribos indígenas, ou os ritos de passagem, marcam a passagem da juventude para a vida adulta. A juventude não é uma fase específica dessas sociedades, nem é valorizada. Trata-se da passagem de uma fase para outra, essa sim, de grande importância, a fase adulta.

A incorporação de sua cultura e a transmissão da cultura indígena seguem valores diferentes. O uso da oralidade, bem como a valorização das pessoas de mais idade na tribo são elementos essenciais na composição cultural das tribos indígenas. Isso sem contar no processo de mudança que as tribos no Brasil sofreram, após a chegada dos portugueses e ao longo de todos esses anos.

Com as tribos africanas não é diferente. Vários grupos étnicos possuem sua história e uma organização social típica de seu grupo, que era diferente da estrutura imposta pelos europeus, durante o século XVI, e mesmo nos dias de hoje.

Assim, a interpretação que cada grupo oferece para o seu grupo de pessoas é diferenciada entre os demais grupos sociais e chega a ser diferente dentro dela mesma. Isso é o que chamamos de diversidade cultural, de construção das identidades individuais, culturais e sociais, dos modos de ser e estar no mundo. Podemos dizer que estamos diante da diversidade na unidade e vice-versa, da complexidade e unidade planetárias.

1.3.2 Culturas juvenis

Os processos culturais, econômicos, sociais e políticos contemporâneos alertam que o fenômeno da infância e juventude não deve ser compreendido em faixas etárias muito bem demarcadas. As experiências de vida das pessoas, as necessidades mais urgentes, as questões familiares – quando há famílias - além de outras exigências, como

a aceitação de si mesmas, o mercado de trabalho, acabaram prolongando ou encurtando as fases entendidas como infância e juventude.

A construção das identidades culturais está, a cada dia, mais relacionada à expansão dos meios de comunicação – especialmente as mídias digitais – responsáveis pela difusão dos discursos, por sua elaboração e negociação em que se insere o universo infanto-juvenil.

Os meios de comunicação digital tornaram-se o local não só por onde a realidade chega, mas o local onde ela se faz, e quem não tem acesso a ela, está excluído do sistema, impreterivelmente. A escolha por aquilo que se tornará notícia acaba privilegiando o conhecimento de alguns temas em detrimento de outros.

A mídia dita regras às quais as pessoas, sobretudo as crianças e os/as jovens, acabam se submetendo, e quase nada escapa a essa perspectiva de dominação.

De um lado, o apelo imagético midiático tentando nos convencer a viver segundo padrões estabelecidos; de outro, as relações humanas e sociais tornando-se cada vez mais pluralizadas e diversas. Com isso, a criação de identidades que assumem os modelos de determinado momento são uma das vertentes existentes no cotidiano. Há, também, as pessoas que rejeitam as identidades forjadas e impostas pela mídia e que passam a construir a sua própria maneira de ser e estar no mundo. Certamente, estas últimas são uma minoria.

Entender a formação das identidades a partir da perspectiva da própria autoria, rejeitando modelos prontos, significa levar em conta os contextos humanos, afetivo, social, cultural, histórico, etc. com que essas identidades são constituídas, e as dinâmicas que estão por trás disso.

O questionamento de modelos estereotipados, padronizados e impostos em relação à própria existência, à participação social da criança e do/a jovem é algo que está sendo sempre suscitado nas mediações e intervenções pedagógicas do Projeto. Isso ultrapassa qualquer conceito de educação formal, informal e não formal. Transforma-se na educação para a vida.

Em um espaço caracterizado por tantas exclusões, as culturas juvenis, compreendidas como expressão social dos/as jovens, de seus pertencimentos e identificações variados, representam uma possibilidade de incluir-se, de fazer parte de um sistema de significações que é construído e partilhado por estes sujeitos. Assim, as culturas juvenis construídas pelos/as jovens traduzem diferentes modos de ser, possibilitam diferentes apropriações de estilos, caracterizando as relações com outros

sujeitos. A partir do processo de construção de múltiplas referências, no âmbito das culturas juvenis, estes sujeitos também constituem formas de integração e interação social e compõem experiências de socialização vividas a partir de suas próprias expressões, em relação ao contexto social que os/as circunscreve.

A tematização das culturas juvenis nos leva também a pensar sobre a construção de identidades sociais neste contexto, sobre os processos que os/as jovens vivenciam em relação aos diferentes estilos que adotam, ora reconhecendo e afirmando determinada identificação, ora negando-a e produzindo novas identidades.

Para Hall (1997), a identidade emerge a partir do sujeito e das relações que estabelece no interior de uma determinada cultura. Dito de forma diferente e complementar, a identidade não está vinculada a um centro interior de um “eu verdadeiro e único”, “mas no diálogo entre os conceitos e definições que são representados pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados” (HALL, 1997, p. 26). Ou seja, assumimos posições de sujeitos que são concebidas nas interações sociais, nos identificamos com uma ou outra representação. O que se denomina identidade, pode ser compreendido, segundo o autor, como as sedimentações através do tempo das diferentes identificações ou posições que são adotadas e que se procura “viver”, “como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências de vida únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente” (Ibid, p.26-27).

Entretanto, Hall (2006) chama a atenção para a multiplicidade dos sistemas culturais nos quais nos inserimos e que nos atravessam, ampliando as possibilidades de identificações no interior destas relações, resultando em identidades que não são mais unificadas em um “eu” definido e coerente, mas em identidades que são provisórias e variáveis, cambiantes e voláteis. Nas palavras do autor:

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

Nesse sentido, Melucci (2002) aponta que, diante da multiplicidade de sistemas de ação, significação e representação cultural em que o sujeito está inserido, e tendo em

vista o caráter processual e auto reflexivo da construção da identidade, talvez fosse mais coerente pensar em termos de processos de identização do que propriamente em identidades definitivas, assumidas pelos sujeitos. Conforme o autor, em um contexto em que os pontos de referência não se encontram definidos, e a complexidade e a diferença caracterizam as relações, o “eu” não está mais solidamente fixado em uma identidade estável. O “eu” é múltiplo, oscila, joga, trabalha com diferentes possibilidades (MELUCCI, 2004). Assim, as culturas juvenis traduzem múltiplas identidades e identizações, não sendo possível pensar no adensamento de uma única forma de identidade ou expressão. Como apontado anteriormente, nas diversas dinâmicas de relação que os/as jovens estabelecem com estas expressões, tendem a assimilar estilos, identificar-se com modos e comportamentos, assumindo padrões muito variados, constituindo, assim, diferentes processos de identização.

As culturas juvenis, mais especificamente os grupamentos em torno delas, são fundamentais no processo de construção de identidades porque inferem em uma tensão “irresolvida e irresolúvel” que a encerra, pois, conforme Melucci (2004), comporta uma divergência entre a auto identificação (definição que temos de nós mesmos) e a identificação fornecida pelo ambiente externo (reconhecimento dado pelos outros). Assim, o grupo fornece os elementos de identificação necessários para os/as jovens construir suas identidades, a partir das experiências e vivências que estabelecem, tendo em vista as interações do campo social. Na complementação de Melucci (2004, p. 49):

Toda a vez que, numa determinada situação de conflito, encontramos a solidariedade de outros e nos sentimos parte de um grupo, nossa identidade é reforçada e garantida. Não nos sentimos ligados aos outros apenas por ter interesses em comum, mas sim porque essa é a condição para avaliar o sentido daquilo que fazemos.

Para além de uma manifestação coletiva dos/as jovens, as culturas juvenis são uma forma deles/as se relacionarem com o social, medirem suas experiências a partir de uma coletividade que serve como referência para suas atitudes e comportamentos, gostos e estilos, desejos e ideais, e até mesmo utopias. Ou seja, são um referente para os seus modos de vida, uma forma de expressar que “não se está sozinho nessa”.

Pais (2003) indica que uma das dimensões importantes para o estudo das culturas juvenis é pensá-las como resultados de processos de socialização específicos. Segundo o autor, na relação entre culturas juvenis e culturas hegemônicas, há uma série de elementos

de ordenamento social envolvidos. Compreendendo a cultura como um conjunto de significados compartilhados, de sinais específicos que traduzem a pertença a um grupo, de usos específicos e particulares de linguagem, rituais, etc, (Pais, 2003), cabe indagar, como estas perspectivas do processo de socialização se traduzem nas práticas culturais, como são compartilhadas (ou não) pelos indivíduos de um mesmo grupo cultural e que sentidos lhe são atribuídos.

Dubet (1994) complementa esse argumento ao apontar na sociologia clássica uma série de limites à compreensão dos processos socializadores contemporâneos. As teorias buscam compreender e explicar a socialização na perspectiva da reprodução social, perguntando-se como as instituições garantem a continuidade social. O ator individual é “definido pela interiorização do social” (DUBET, 1994, p.12), ou seja, pela assimilação das normas, consciência do dever e das obrigações morais e a incorporação de condutas socialmente adaptadas ao funcionamento da sociedade, o que submete o indivíduo a um rígido controle social. Nesta perspectiva, o ator é o sistema, ou seja, sua conduta, sua subjetividade, seus sentimentos são interiorizados de uma posição objetiva do sistema. Dessa forma, afirma Dubet (1994), explicar os indivíduos seria como explicar a determinação de seu lugar social sobre sua personalidade, uma vez que haveria um processo de interiorização do social.

No entanto, Dubet (1994) avalia que as instituições tradicionais parecem não mais enquadrar as novas demandas sociais, seja a família, a igreja, os partidos políticos ou as organizações de produção. Os atores e as instituições não são mais redutíveis a uma lógica única, a um papel social ou cultural específico. O ator social não é mais uma posição objetiva do sistema, a figura clássica de um indivíduo constituído por um todo social homogêneo parece não ser mais aceitável. A partir de uma heterogeneidade de princípios culturais e sociais que organizam a vida cotidiana dos sujeitos, estes, como atores (sujeitos da ação) podem adotar, simultaneamente, vários pontos de vista, não havendo mais uma unidade do sistema e do ator.

1.4 – Escola e juventudes

Para uma discussão em âmbito escolar é necessário inicialmente conhecermos quem são os/as estudantes que ocupam a escola brasileira, partindo dos apontamentos

levantados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2011). Segundo essas diretrizes (2011, p.12), “os estudantes do Ensino Médio são predominantemente adolescentes e jovens”, e, de acordo com o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), serão considerados/as jovens, a partir de uma demarcação etária, os sujeitos com idades entre os 15 e aos 29 anos, mesmo que essa noção não possa ser reduzida a um simples recorte etário.

Nessa proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011), a juventude será concebida para além de um recorte etário, em que:

concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares (BRASIL, 2011, p. 12-13).

Partindo dessa concepção de juventudes, levantada pelo documento nacional, trataremos para a discussão, através da contribuição de autores contemporâneos, essa dificuldade relacionada em definir juventude, esta tratada como paradoxal, onde suas definições irão passear por dois critérios principais: o critério etário e o critério sócio-cultural.

De acordo com Groppo (2000), a juventude pode ser definida como uma categoria social, indo além de uma faixa etária com limites demarcados e restritos. Sendo assim, ela irá tornar-se uma representação sociocultural e uma situação social, “juventude será uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos/as como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos” (GROPPO, 2000, p. 8). Mais além da discussão, Groppo (2000), também aponta a dificuldade da Sociologia em definir o objeto que ajudou a criar, a categoria juventude, onde suas tentativas irão combinar o critério etário não relativista e o critério sociocultural.

Para Dayrell (2003), “construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais” (p. 41). Devemos construir uma noção de juventude a partir da perspectiva da diversidade, tanto

com base nas condições sociais, culturais, de gênero, regiões geográficas, etc., por esse motivo também devemos tratá-la no plural, para dar conta de toda essa diversidade.

Outro aspecto importante abordado por Dayrell (2003), quanto a juventude, está relacionada à sua imagem, onde acaba interferindo na maneira como os/as jovens são vistos, há uma dificuldade na compreensão desses sujeitos em sua totalidade. Segundo ele, existem modelos de jovens socialmente construídos e devemos questionar essas imagens para não cairmos em uma análise negativa dessa categoria.

Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. [...] Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplo do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p. 41).

Além dessa etapa marcada pela transitoriedade, Dayrell (2003) aponta outras imagens relacionadas à juventude. Outra é a visão romântica que foi cristalizada a partir dos anos de 1960, encarada como um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos, marcado por experimentações e irresponsabilidade. Posteriormente, o/a jovem é reduzido/a apenas ao campo da cultura. E ainda convive com outra imagem, “a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade” (DAYRELL, 2003, p. 41). Levando em consideração esses modelos do que é “ser jovem”, “não conseguimos apreender os modos pelos quais os/as jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade de trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003, p. 42).

A fim de um melhor esclarecimento acerca da relação juventude/escola nos atentaremos em contextualizar o processo de massificação da escola pública, o que possibilitou uma maior presença dos/as jovens, oriundos de classes populares, na rede pública de ensino, até então restrita aos/às jovens de classes sociais médias e altas,

enfocando posteriormente na educação de jovens e adultos, e mais recentemente no processo de juvenilização desta modalidade.

Segundo Dayrell (2007), a escola pública ao preconizar a homogeneidade no que tange as habilidades, conhecimentos e projetos “ver seus muros ruírem”, com a entrada cada vez maior da juventude em seu ambiente. Estudantes com características heterogêneas, vivenciando realidades sociais desiguais, marcadas pela pobreza e violência.

Em meio a um sistema público de ensino que pouco zela pela qualidade da educação ofertada, este público vê seus anseios e expectativas negados pela própria estrutura da escola. Os/As jovens, chegando à escola, não são reconhecidos como sujeitos de direito, como assevera Dayrell (2007, p. 1117) “se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogos com os sujeitos e sua realidade”.

É diante deste quadro de democratização da educação brasileira que se tem o aumento da demanda de alunos/as jovens com defasagem idade/série e, conseqüentemente, a matrícula de pessoas jovens na modalidade da educação de jovens e adultos, anteriormente, voltada apenas para o público adulto.

Diante das relações intergeracionais estabelecidas no contexto escolar, a escola como instituição socializadora precisa se atentar para as diversas apropriações e significados que os estudantes dão aos espaços disponibilizados nelas, em que, ao partilharem experiências, acabam por construir seus próprios territórios com base nas identificações que vão sendo feitas no convívio com seus próprios grupos.

Estes grupos são formados, quase sempre, por indivíduos com a mesma faixa etária e com interesses comuns que se relacionam dentro e fora do ambiente escolar. A influência de fatores ligados a condição juvenil, as relações intergeracionais, as representações sociais e a cultura escolar são fatores que determinam o processo de constituição dos/as jovens em alunos/as e é visto por Dayrell (2007), como um dos grandes desafios da escola frente ao processo de juvenilização evidenciados no âmbito escolar, onde velhos modelos e práticas educativas são colocados em questão num espaço permeado por novas tensões e conflitos.

As relações de conflitos e tensões são vivenciadas também entre alunos/as e professores/as, por esses colocarem à prova a autoridade docente como forma de contestação das relações de poder e de um currículo rígido que não contempla a realidade na qual o/a jovem encontra-se inserido. A escolha dos conteúdos e a forma de serem

transmitidos muitas vezes não preconizam a relação com a vida cotidiana dos sujeitos e o/a aluno/a acaba por não atribuir sentido ou significado, ao mesmo tempo em que dificulta a aprendizagem do/a aluno/a e o interesse pela escola. As relações sociais dos/as jovens se dão em muitos espaços, cabe ressaltar as relações que esses sujeitos estabelecem com a escola e com seu processo de escolarização. Ser jovem e ser aluno/a não são a mesma coisa, é preciso aceitar a condição de aluno/a (DAYRELL, 2007). Para os/as jovens, de acordo com os significados que atribuem à experiência escolar, ser aluno/a adquire uma obrigatoriedade que se deve suportar até a possibilidade de usar a escola como um motor de projeção social.

A escola é considerada pelos/as jovens a fonte de socialização na qual constroem suas identidades. Nesse espaço assimilam a juventude, que é marcada pelas condições sociais nas quais estão inseridos/as. Neste sentido é importante considerar a juventude que vive nas periferias. Essa socialização no espaço escolar pode ser compreendida como processo por meio do qual os sujeitos se apropriam do social, dos seus valores, normas e papéis, a partir da posição que ocupam em relação à representação das próprias necessidades e interesses (DAYRELL, 2009).

A periferia deve ser entendida em seu contexto histórico diante das problematizações, a origem dos indivíduos e a maneira como fazem e vivem socialmente. O/a jovem da periferia é impactado diretamente pelas desigualdades de oportunidades e condições sociais na construção da sua identidade, quando não criminalizado, pois sofre a influência de tais condições em suas perspectivas de futuro³.

A situação da escola é desafiadora no desdobramento dos aspectos referentes à relação professor/a e aluno/a, ao currículo, às metodologias de ensino, às políticas educacionais e que se somam a esta ordem o aumento do acesso à educação e a perspectiva de universalização do acesso dos/as jovens ao ensino.

Mesmo sendo um avanço, as mudanças e a expansão do ensino não superam as dificuldades, pois não ocorreram mudanças curriculares, muito menos mudanças na

³ No momento atual a juventude das periferias urbanas vem sofrendo profundamente com a violência. Estão elaborando, inclusive, “cartilhas” para se protegerem das intervenções policiais, em que consta: os tipos mais comuns de violências; como se trabalhar a violência em sala de aula; violência contra a mulher; Atuação Policial na Proteção dos Direitos Humanos de Pessoas em Situação de Vulnerabilidade. Tais cartilhas são elaboradas, inclusive por Universidades Públicas, tais como Universidade de São Paulo – USP.

(http://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/cartilhas/a_cartilha_policial_2013.pdf).

Acesso em: 23/11/2018.

maneira de tratar o conhecimento. Também não ocorreram investimentos financeiros para a melhoria das escolas, valorização dos/as professores/as. As mudanças que são verdadeiramente necessárias para a construção de uma educação problematizadora, de uma EP, que ainda não aconteceram.

Mesmo com o avanço na escolarização dos/as jovens, a classe popular ainda está sofrendo com a evasão escolar e inserção precoce no trabalho. E isso se dá como alternativa de crescimento social.

Condé (2016 p. 98) destaca que:

[...] o espaço escolar é o território de atuação dos estudantes pesquisados. A noção de território refere-se à utilização que as sociedades e com unidades humanas fazem do espaço. O território, entendido assim, engloba a produção da vida humana em sentido amplo, envolvendo as dimensões da produção material e imaterial, pois não só o que se consome fisicamente com o também a dimensão ética, simbólica, cultural, moral devem ser consideradas para a demarcação dos limites territoriais (DIÓGENES, 1998).

O acesso e a permanência do/a jovem de baixa renda na escola são preocupações constantes, visto os altos índices de evasão. O/A jovem de classe baixa muitas vezes abandona seus estudos por priorizar o trabalho, o que geralmente é justificado devido às questões econômicas. “Mais de 80% dos/as jovens entre 15 e 17 anos estavam na escola em 2012. Porém, apenas 54% cursavam o ensino médio, que é a etapa esperada para esta faixa etária” (BRASIL, 2014, p.40).

O cenário apresentado ainda é insatisfatório, porém a trajetória tem apresentado avanços. Entre 2005 e 2012, a proporção de jovens com ensino médio completo cresceu mais de 10 pontos percentuais, de 44% para 54,7%. Tais movimentos de elevação foram proporcionalmente mais fortes entre os grupos de pior situação inicial, o que é uma boa notícia em termos da redução das desigualdades: 14 pontos percentuais de crescimento neste indicador entre os moradores do meio rural; 15 pontos percentuais de aumento na região Nordeste; 12,6 pontos percentuais a mais na população negra e 12,7 pontos percentuais a mais entre os 20% mais pobres. Cabe ainda observar que os índices ainda são extremamente ruins, por exemplo, para mais da metade dos jovens negros que não tem o ensino médio concluído, e para mais de 70% dos jovens entre os 20% mais pobres (BRASIL, 2014, p.40).

De acordo com Abramo (1997), na maior parte das abordagens relativas aos/as jovens existe uma grande dificuldade de considerar de fato os/as jovens como sujeitos, de superar a ideia de jovens “como problema social” e “de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação

dialógica com outros atores sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los” (ABRAMO, 1997, p. 28).

A escola deve ser considerada pelos/as jovens como aquela que pode contribuir para construir as suas identidades, pois é local de socialização significativamente marcado pelas condições sociais de seu contexto. É preciso considerar e valorizar a juventude que vive na periferia, e perceber que este local é onde ocorrem as manifestações das relações sociais deles.

Assim a periferia deve ser entendida perante os problemas do seu contexto, o surgimento, a origem das pessoas e a forma como vivem e fazem a vida social e a manutenção e o rompimento das características que se compõem.

Ser pobre e morador de periferia, muitas vezes, é qualificado pelos/as jovens, como sinônimo de exclusão, de negação de oportunidades, pois a condição de pobreza ou de morador/a da periferia os/as desfavorece. Esses/as jovens são fortemente impactados/as pelas condições sociais de desigualdades de oportunidades na construção de sua identidade.

A escola é dotada de vários sentidos, vai além de um espaço de transmissão de conhecimento de professores/as para alunos/as. Um de seus sentidos, e que foi discutido, centra-se no encontro com os amigos. É um espaço onde os/as estudantes ocupam das mais variadas maneiras. Os espaços ocupados fora da sala de aula e os encontros estabelecidos fazem parte da sociabilidade juvenil, que constitui momentos de grande relevância para os estudantes, como também para estudos.

1.5 – Juventudes e violência

Os/As jovens são autores/as ou vítimas da violência na sociedade?

As violências cometidas contra os/as jovens são tidas socialmente por uma tendência de criminalização da juventude. A sujeição de jovens às formas de violência precisa ser discutida a partir da relação entre vitimização e protagonismo de violência.

De acordo com Moraes (2005) está se tornando rotineiro o fato de a sociedade afirmar que a juventude é a principal responsável pela violência. Desta forma, é justificável a intensificação da coibição para este grupo, devendo ser utilizada a polícia para assegurar a paz social.

Nessa perspectiva, a repressão deveria ser mais intensa quando os/as jovens se reúnem em locais específicos, denotando um caráter fortemente cultural, racial e geográfico. Os/As jovens mais repreendidos/as e oprimidos/as são os/as negros/as e os/as moradores/as das periferias das grandes cidades e essa coação acontece principalmente quando tentam utilizar os serviços públicos, principalmente os de lazer e trabalho, nos centros ou em outras áreas em que estejam públicas que, porém, não devem ser acessadas pelos grupos marginalizados.

Portanto, o que se verifica é um aumento da violência contra os/as jovens, tanto nos altos índices de mortes violentas, particularmente homicídios, e no aumento das taxas de encarceramento de indivíduos advindos deste grupo social. Com o aumento de políticas repressivas, punitivas e criminalizadoras perante aos/as jovens, se está produzindo o resultado contrário do que se espera. Porque se cria um medo indistinto e a sua resposta é a ampliação de políticas sem planejamento para a sua consequência e não para sanar a sua causa.

Não há protagonista de violência que não tenha sido vítima da violência, esta é aprendida no contexto das interações sociais violentas. O que não quer dizer, que toda vítima de violência se tornará um/a agressor/a.

Como afirma Freire (1987, p. 23):

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo. Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas as que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram.

A juventude é uma fase muito especial para todos/as, mas que acaba constituindo-se em um período muito difícil para os/as jovens, principalmente de famílias pobres no Brasil, pois tudo fica mais complexo quando somados a problemas como desemprego, pobreza, rejeição dentro e fora de casa e uso abusivo de drogas.

A violência faz parte da vida diária das pessoas e ocorre em todos os meios sociais e nas instituições como família, escola, trabalho e inclusive na justiça. Ocorre nas relações interpessoais em que, muitas vezes, nem é considerada.

A violência afeta a vida dos/as jovens e das pessoas em geral e traz danos muito graves, principalmente quando envolve crianças, adolescentes e jovens. A violência aqui referida não ocorre unicamente dos bairros pobres das periferias, mas nesse território atinge grande parcela da população, pois são os espaços em que há maior negação de direitos.

Muitos são os fatores geradores de violência que envolvem os/as jovens. Podemos dizer que os/as jovens que vivem em condições adversas correm o risco de conviverem muito mais com a violência, seja como vítimas ou mesmo como infratores/as. Esta condição no seu dia a dia possibilita o envolvimento com os mais diversos tipos de violência.

A violência nada mais é que uma manifestação visível da segregação social que se agrava pelo distanciamento entre as classes sociais e acentua a percepção de vulnerabilidade. A violência que tem os/as jovens como vítimas ou mesmo agentes, está ligada diretamente à vulnerabilidade social, provocando a exclusão e distância que se concentra na pobreza e impossibilita o acesso à recursos fundamentais.

1.6 – Políticas Públicas de Juventude

As Políticas Públicas para Juventude vêm ganhando espaço no debate público brasileiro nas últimas décadas. Por ser uma reflexão teórica está pautada na teoria social e pode representar uma forma de intervenção na realidade.

O crescimento desordenado de áreas urbanas e o crescente número de pessoas vivendo nas ruas, especialmente crianças e jovens, abandonados/as, moradores/as de rua e pobres que passaram a ser percebidos/as como ameaças à ordem.

O ECA representa um marco no tratamento de proteção à infância e juventude, pois ele delimita o rompimento com a Doutrina da Situação Irregular de uma política de repressão a crianças e jovens pobres.

Este modelo de doutrina de situação irregular definia crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, como autores/as de atos infracionais, na qual prevalecia a punição e a família era vista como permissiva pelos desvios de conduta, foi

modificada para uma visão em que a criança e o/a adolescente passam a ser vistos/as como prioridade.

O reconhecimento de crianças e jovens como sujeitos de direito implica o dever do Estado em oferecer proteção social e garantia de políticas de proteção para oportunizarem condições para o seu desenvolvimento pleno. Assim, conforme o Artigo 4º do ECA, crianças e adolescentes passam a ter seus direitos fundamentais garantidos, “os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

O ECA, além de garantir esses direitos, estabelece como dever da família, da sociedade em geral, da comunidade e do poder público, efetivá-los. Assim sendo, a criança e o/a adolescente são considerados pessoas em condições peculiares de desenvolvimento e devem ter prioridade no atendimento das políticas públicas, cabendo ao Estado oferecer uma série de serviços e políticas para atender às necessidades e o pleno desenvolvimento desta parcela da população (BRASIL, 1990).

Nota-se que o ECA determinou a aplicação de garantias constitucionais às crianças e adolescentes e originou a criação de políticas e programas que efetivassem a garantia de tais direitos. Dentre estas políticas, encontram-se as políticas de saúde, educação e assistência social, que de forma articulada compõem o Sistema de Garantia de Direitos à população infanto-juvenil.

No que diz respeito ao direito à educação, este é garantido pela Constituição Federal de 1988 e regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394 de 1996), que assegura o Ensino Básico obrigatório e gratuito aos cidadãos entre quatro e dezessete anos, distribuídos em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL 1996).

É importante salientar que essas iniciativas trazem características afins à constituição das políticas sociais no Brasil. São marcadas, sobretudo, pela descentralização, pela privatização e pela focalização.

No que compete à descentralização, são iniciativas empreendidas, sobretudo, pelo poder local, marcadamente pelo Executivo municipal, responsável pela execução e implementação de programas, serviços e projetos para o público jovem, alguns financiados pelo governo federal.

Destaca-se que essas iniciativas são, em geral, executadas por instituições da sociedade civil por meio de organizações não governamentais (ONGs), fundações,

instituições filantrópicas e algumas organizações juvenis, o que reforça o viés da contratação de serviços públicos por parte do Estado por meio de parcerias ou convênios na execução de políticas destinadas a esse segmento. Tal fato merece investigação mais detalhada, pois parece caracterizar uma tendência a uma forma disfarçada de privatização, uma vez que transfere a responsabilidade na cessão desses serviços para instituições privadas.

Pires (2008 p. 65) destaca que:

[...], a focalização em jovens em situação de “risco social” traz à tona o forte viés compensatório das políticas públicas, no intuito de “corrigir” os problemas sociais que afligem a juventude pobre nos grandes centros urbanos brasileiros, tais como o desemprego, a evasão escolar, a baixa escolaridade, o envolvimento em situações de violência, a adesão ao narcotráfico, o abuso e a exploração sexual, dentre outros. Nesse sentido, são políticas destinadas, sobretudo, a jovens “excluídos”, “em situação de risco social” ou de “vulnerabilidade social” reforçando a concepção do “jovem problema” e constituindo um modelo de intervenção guiado pela “ideia de prevenção, de controle ou de efeito compensatório” (LEÃO, 2004). A focalização compromete a universalização das políticas públicas de juventude, uma vez que centra as intervenções em jovens considerados “problemas” e desconsidera outros aspectos e necessidades da própria condição juvenil. Aliados a essas características, dois problemas destacam-se: o da integração dessas políticas e o da sua institucionalidade. No que compete à institucionalidade, Leão (2004) aponta como nó na institucionalização das políticas de juventude a criação e a delimitação do papel de organismos governamentais inseridos na máquina estatal, com legitimidade e dotação orçamentárias adequadas, para coordenar e articular essas políticas nas três esferas de governo. Isso pressupõe clareza em relação às competências dos diferentes atores institucionais.

A autora ainda esclarece que:

Os fundamentos legais baseados do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) priorizam um recorte etário para crianças e adolescentes na faixa compreendida até os 18 anos, o que exclui os que atingem a maioridade e que ainda vivem a condição juvenil. Tal recorte contribui para o fortalecimento de uma lógica fragmentária e focada nas ações voltadas aos jovens, quase sempre abordados sob a ótica dos problemas, e não dos direitos. PIRES (2008 p. 65).

Pensar a juventude dentro do ambiente escolar é necessário olhar a forma como os/as estudantes se incluem na faixa etária de 12 a 29 anos, considerados/as jovens pela sociedade. Estudar quais são as relações entre a juventude e a escola é uma tarefa muito difícil, pois inclui desde qual coletivo é formado por esta juventude e para que, por quê, como e quanto a educação influi neste coletivo.

A escola contribui para a sociabilidade da juventude, e é por meio da escola que os resultados internos à vida juvenil devem aparecer, por todos os seus aspectos. É a

escola o lugar de construção de uma identidade própria, marcada pelas expectativas da vida adulta e seus desenvolvimentos e pelos projetos de interesse individual, vivido nessa etapa da vida.

Dayrell (2003), sustentando-se na concepção histórico-social, apresenta uma importante crítica às análises que tomam etária e biologicamente a juventude como uma fase de transitoriedade entre a infância e a vida adulta. Para o autor, essa proposta é uma negação do presente vivido pelo/a jovem como espaço-tempo de formação, pois segundo ele, a juventude, como categoria definida histórica e socialmente, não possui caráter universal, homogêneo ou estável.

É preciso analisar a diferença de fatores e as condições sociais em que surge a condição juvenil atualmente. A mudança que ocorre na sociedade a partir das transformações no mundo do trabalho é um desses fatores, pois é considerado importante na análise do ensino, uma vez que se identifica como uma das preocupações do universo juvenil, por aqueles que se encontram no ensino médio, última etapa da educação básica.

Políticas públicas que possuem como alvo a criança e o/a jovem devem incluir a família, para assim poder criar uma base forte para a emancipação dos mesmos ao completarem 18 anos.

O Brasil possui uma das leis mais completas segundo alguns estudiosos, quando se trata dos Direitos de Crianças e Adolescentes. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, assegura em seu artigo 227:

É dever da família, da Sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O ECA complementa em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

Nesse contexto, compreende-se a educação, situando um fim em si mesma, pois estabelece os objetivos a serem alcançados, mas com foco no desenvolvimento do ser humano e seus valores.

As políticas públicas destinados aos/às jovens, devem servir para atender aqueles/as que estão invisibilizados/as e condenados/as à pobreza de alguma forma, pois a falta de acesso aos direitos básicos causa a exclusão que encaminha à pobreza.

Abramo (1997), quando analisa a juventude no Brasil, afirma que, apesar de terem sido alçados à categoria de problemas sociais, os/as jovens não têm ocupado o mesmo espaço na formulação das políticas públicas e que são raras as experiências que os consideram como interlocutores significativos. Em geral, as políticas são feitas pelo olhar dos adultos e não pelo olhar dos direitos da juventude.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR

“Educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização.”

(Carlos Rodrigues Brandão)

2.1 – Educações – a proporção para tudo

Etimologicamente, sobre Educação, temos os apontamentos: Educere, educere, em que “duc” significa conduzir: conduzir a, ao mundo, à sociedade; e Exducere, em que o termo “ex” nos indica conduzir de dentro para fora, em outras palavras, fazer nascer o que está dentro da pessoa.

Embora muito discutido nas escolas e demais espaços preocupados com o processo da educação, continua-se a perceber no cotidiano a distância em relação ao que se considera ideal: uma sociedade composta por pessoas participativas, autônomas e sujeitos de sua história.

Isso é facilmente constatado nas mídias que se multiplicam no espaço social, revelando as dificuldades pelas quais a sociedade passa em termos de violência, ausências múltiplas: de solidariedade, de afetividade, de identidade, de atuação consciente nas comunidades, do conhecimento, entre outras tantas.

Durante o século XX, as ciências humanas começaram a se distanciar do pensamento positivista/racionalista de concepção da construção do conhecimento, da educação, e começaram a elaborar um novo caminho para a construção do saber, mais próximo de abordagens fenomenológicas ou mesmo do paradigma da complexidade.

A Educação tem que nascer dos sentidos, expostos e simultâneos; não pode ser aprisionada em muros ou a conceitos temporais e falíveis. Tem que proporcionar ao/a homem/mulher a possibilidade de ser, por meio de motivações múltiplas que valorizem a vida, o respeito, a ética.

A Educação se dá para que o/a homem/mulher viva e conviva, crie sentidos e os descubra em sua existência e na existência dos outros.

Surge uma nova maneira de “ler o mundo”, entendendo-se aqui desde o micro até o macrocosmos, e o homem inserido neles. O contexto, a concretude, as múltiplas faces do mundo interligadas e interdependentes compõem o que denominamos conhecimento. Neste contexto, a educação, responsável pela criação e recriação de sentidos, é que fará o papel, conforme Antônio (2010, p.15), de:

(...) religação dos conhecimentos científicos, das ciências entre si e com a sociedade, a história, a vida; religação da objetividade e da subjetividade, assim como a religação do cognitivo e do afetivo. Isso significa a primazia da interpretação e do questionamento, do aprender crítico e criativo, com ideias e palavras próprias e diálogos significativos, e não mais predomínio da memorização sem sentido, de doutrinações, de adestramentos.

Existem muitos desafios a serem vencidos, um dos maiores problemas que passamos desde as últimas décadas, encontra-se na esfera da educação: as dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as, são questões causadas por motivos cognitivos, afetivos, culturais, sociais, econômicos, dentre outros, e, muitas dessas dificuldades, estão relacionadas à ausência de leitura, por métodos ultrapassados que não valorizam nem procuram despertar a imaginação, a criatividade e a sensibilidade dos/as jovens alunos/as.

Uma proposta para superar essa crise está no trabalho do/a educador/a em sala de aula, possibilitando diálogos entre as disciplinas, contextualizando e recontextualizando o que descaracterizam o conhecimento; religando sujeito e objeto; inteligência e sensibilidade, razão e emoção.

É certo que o trabalho da docência em sala de aula, e além dela, fica cada dia mais difícil de ser realizado em função do bombardeio pelo qual os/as jovens passam todos os dias com o mundo midiático, impondo valores de mercado, ideologicamente fortalecidos por princípios desse mesmo mercado. Também a extraordinária quantidade de informações que eles/as recebem não implica, conhecimento. Em outras palavras, é provável que não haja transformação da informação em conhecimento, pois não há reflexão, que necessita de tempo para o pensar, o ponderar e o incorporar as ideias.

Apesar de haverem muitos movimentos e distintas formas de educação, o foco centra-se na Educação Popular e em suas articulações com a Educação Sociocomunitária, ponto central do programa de mestrado em que se realiza a presente pesquisa.

2.2 - Educação Sociocomunitária

De acordo com Soffner et al. (2013), a Educação Sociocomunitária discorre das práxis social e comunitária, da práxis educativa, do/a educador/a como articulador/a comunitário e social, das intervenções educativas formais, não formais e sociais, da

autonomia, cidadania, da participação e intervenção social, da ação de sujeitos comunitários e sociais.

Descobrimos nela o processo de socialização, isto é, a interação entre pessoas de diversos contextos na busca de mudanças significativas na sociedade. Em leitura ao artigo de Paulo de Tarso Gomes (2008), encontramos:

A Educação Sócio comunitária é, assim, numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos. Nessa primeira visão, ao buscar essa tática a comunidade concretiza sua autonomia. Buscar mudar a sociedade significa romper com a heteronímia, com ser comunidade perenemente determinada pela sociedade. Porém, [...] é admitir outra visão, que é aquela que nos leva a incluir no âmbito da Educação Sócio comunitária os casos em que a comunidade é articulada para mudanças na sociedade. Nesse caso, é preciso admitir que uma entidade ou instituição *externa*, provoque, fortaleça e ofereça um projeto à comunidade, para que ela faça o trabalho final de efetivar mudanças (GOMES, 2008, p.7).

O/A professor/a, por sua vez, tem o papel de formar o/a cidadão/ã em todos os seus saberes, entretanto, nada o impede de educar o/a aluno/a para que ele “possa ter uma determinada atuação em determinada sociedade” (GOMES apud GROPPPO, 2013, p. 79).

A relação dialógica: professor/a – aluno/a – comunidade – sociedade provoca mudanças nos relacionamentos familiares, escolares e sociais dos/as alunos/as, devido a todos serem atores/atrizes de suas histórias e levarem situações de aprendizagem em suas relações. É neste momento em que as vozes dos/as alunos/as podem ser ouvidas e compartilhadas junto ao /à professor/a, à família, à comunidade e a sociedade. “[...] alunos/as, jovens e crianças não são apenas objeto passivo da socialização, mas atores/atrizes vitais e legítimos desta, em seu diálogo-confronto com educadores/as, adultos/as e outros/as jovens e crianças” (GROPPPO, 2013, p. 67).

A Educação Sociocomunitária participa em qualquer sociedade no processo de socialização, no qual molda as pessoas para serem integrantes daquele grupo, e ao mesmo tempo aquelas pessoas nas suas inter-relações socioeducativas, tornarão possível a continuidade do grupo que, no decorrer, receberá novos membros. No entanto, educação é “ ‘[...] uma fração da experiência endoculturativa’, na qual se dá a aquisição, pelos homens e mulheres, do acervo da cultura do grupo de que fazem parte.” (BRANDÃO apud GROPPPO, 2013, p. 62).

Como já visto, a aprendizagem acontece em diversos ambientes nos mais diversos contextos. O pesquisador Groppo nos traz em seu texto A Educação para além da escola,

publicado no livro Sociologia da Educação Sociocomunitária a passagem da educação para a aprendizagem:

A ideia de uma educação – que implica a transmissão estruturada do conhecimento dentro de uma instituição formal – vem dando passagem a uma noção mais ampla de “aprendizado” que ocorre em uma diversidade de ambientes. O deslocamento da “educação” para o “aprendizado” não é irrelevante. Os aprendizes são atores sociais curiosos, ativos que podem extrair *insights* de uma multiplicidade de fontes, não apenas dentro de um cenário institucional. A ênfase sobre o aprendizado reconhece que as habilidades e o conhecimento podem ser adquiridos por meio de todos os tipos de contato – com amigos e vizinhos, em seminários e museus, em conversas no bar da esquina, através da internet e outros meios de comunicação, e assim por diante (GIDDENS apud GROppo, 2013, p. 78).

A educação social está presente em vários momentos, principalmente na educação formal. Se partirmos da ideia que a pessoa é formada pela sociedade, chegamos à conclusão de que o/a professor/a faz parte dela. “O/A professor/a é uma espécie de voz da sociedade, o/a intérprete das grandes ideias morais de seu tempo, e que vai procurar fazer com que o/a aluno/a sintonize em seu interior essa voz, via a moralização” (GROppo, 2013, p. 48).

As manifestações de educação social acontecem objetivando um trabalho com dimensões históricas, políticas e culturais, pois utiliza os sentidos, a cultura e a arte nas diversas expressividades. As intervenções ocorrem a partir da animação sociocultural que, neste caso, ocorrem em diversos locais, públicos ou privados.

Assim, cabe ao professor garantir a formação do indivíduo, este ciente de sua posição particular e de sua função social. De acordo com Groppo (2013, p.46),

O caráter social da educação é reforçado pelo fato de que, para Durkheim, a própria pessoa humana é formada pela sociedade, nos processos de socialização. Deste modo, a sociedade, por sobre o ser natural, constitui o ser social. O ser social não apenas reprime paixões e pulsões socialmente indesejadas, mas também forma boa parte do que somos: linguagem, razão, reflexão, arte, valores e, enfim, projetos de vida que moderam os desejos e os anseios.

Deste modo, a Educação Sociocomunitária auxilia uma relação mais compreensiva, mais dialógica do professor com seu/sua aluno/a, pois são nas aprendizagens adquiridas por meio de todos os tipos de contato, seja com a família, com a comunidade ou com a sociedade, que o professor acaba estando mais próximo ao contexto social dos/as seus/suas alunos/as.

2.3 – Educação Popular e pesquisa

Por sermos incompletos e inacabados, precisamos da educação, para realizar a necessária apreensão da realidade. É necessário compreender que o caminho não pode ser o de qualquer educação, mas sim, o de propor e realizarmos transformações, na nossa práxis educativa, por meio de uma educação crítica e emancipatória. Entendemos que a perspectiva educacional que melhor atende aos anseios de um mundo melhor, em contextos de vulnerabilidade social, deve ser aquela que traz em seu âmago o atributo social, a que tem como alicerce de suas práxis pedagógica a EP.

Importa-nos também, destacar que a principal intencionalidade da EP é a causa pela qual luta, é a construção da autonomia dos sujeitos oprimidos. Uma causa que se materializa, por meio de práticas pedagógicas, em escolas que se propõem populares, movimentos e projetos sociais populares, pastorais sociais, ONGs, associações, sindicatos, etc. Uma de suas características marcantes é o reconhecimento à vocação humana para o “ser mais”.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar (FREIRE, 1996, p. 104).

Na condição de inconclusão e de incompletude do ser humano, Freire identifica a realidade opressora como contradição em que os indivíduos se encontram no mundo. Conforme Assumpção (2009), é visível, no pensamento do autor, uma crítica radical à realidade que nega a humanização, ou seja, a negação do ser e a relação de opressão desumanizadora, que implica o temer ser; ser o outro introjetado como consciência; seguir prescrições; ter a ilusão de que atua; não ter voz; proibição do ser. Ela afirma que:

Dialogando com essa realidade histórica, Paulo Freire propôs uma pedagogia libertadora, por meio do diálogo, com perspectiva de emancipar os sujeitos. É preciso dizer que sua pedagogia não é a do indivíduo em geral, abstrato ou genérico, conforme inspirado no liberalismo do século 18, mas a de indivíduos concretos, desfavorecidos historicamente; por outras palavras, sua pedagogia é em favor dos oprimidos (ASSUMPCÃO, 2009, p. 23).

O/A educador/a, que faz opção pelo/a oprimido/a, pela EP, tem sua trajetória marcada por inúmeros desafios. Eles/as precisam ganhar força de transformação/luta, durante sua caminhada junto aos/às educandos/as, com os quais busca apontar novas possibilidades e construir novos itinerários, entendidos como percursos e caminhos, intencionalmente, escolhidos e definidos. Paulo Freire utiliza quatro conceitos fundamentais sobre esse caminhar: situações limite; inéditos viáveis; atos limites; anúncio e denúncia. Trata-se, basicamente, de perceber as incongruências e injustiças da realidade social que, aparentemente, na perspectiva do pensamento ingênuo, seriam situações intransponíveis (situações-limite), bem como de denunciá-las, refletir sobre elas, problematizá-las, buscar respostas e anunciar possibilidades (inéditos viáveis) e tão importante quanto denunciar e anunciar, fazer acontecer a mudança (atos limites) pela práxis pedagógica, fundamentada na consciência crítica que identifica possibilidades de superação das injustiças de toda ordem, que antes se mostravam insuperáveis.

Assim como esses conceitos tantos outros circunscrevem as práticas educacionais populares. E, para que a atuação do/a educador/a seja, realmente, pautada nesses ideários, torna-se imperativo conhecê-los e tematizá-los, no dia a dia da ação educacional, seja em que âmbito for, ou seja, dentro e/ou fora da escola. Nesse sentido, e buscando alcançar um dos objetivos a que nos propusemos, passamos a apresentar alguns princípios e características do pensamento freiriano circunscritas nos fundamentos e práticas educacionais sociais/populares; não sem antes resgatar, brevemente, a história da EP no Brasil.

Em todo o contexto histórico da EP, pode-se observar a intencionalidade, voltada aos marginalizados, aos/às oprimidos/as, excluídos/as – aos sujeitos, nas palavras de Brandão (2006, p. 35), “pedagogicamente defasados (sem escola, ou com insuficiência de ensino escolar) e socialmente marginalizados (pobres, subempregados, desnutridos e, mais do que tudo, postos, conseqüentemente, “à margem” dos processos sociais de “desenvolvimento” e “modernização”)

Assumir os/as jovens como tema de pesquisa, representou, em alguns momentos, uma tarefa muito difícil. Para isso, contamos com o apoio teórico-metodológico que ajudou a ressignificar a relação com o referido assunto e objeto de estudo, além de contar uma variedade de fontes para a produção dos dados. Freire (1996) também nos ajudou nesse momento de angústia a refletir sobre essa atitude, quando afirma:

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...] (FREIRE, 1996, p. 16).

Assim, rompe-se com uma visão “clássica” da pesquisa que vai contribuir para o reconhecimento que a complexidade do real exige perspectivas teórico metodológicas para apreender cada parte, a relação entre as partes e o todo, e o movimento no tempo e no espaço (STRECK et al., 2014).

Como afirma Freire (1981), a educação é uma teoria do conhecimento posta em ação, assim, ensinar/aprender e investigar/pesquisar são dimensões ou práticas do mesmo processo de produção de conhecimento:

[...] o ponto é como descobrir, na prática, a rigorosidade maior ou menor com que nela nos aproximamos dos objetos, da realidade sobre que agimos, o que nos dará um conhecimento cada vez mais crítico, superando o puro ‘saber de experiência feito’. A própria tarefa de desvelar a prática, de examinar a rigorosidade ou não com que atuamos, de avaliar a exatidão de nossos achados, é uma tarefa teórica ou de prática teórica. [...] quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que participo ou a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor [...] (FREIRE, 1994, p. 106).

A partir da perspectiva da EP, a pesquisa deve se concretizar como uma atividade pedagógica e a educação, como uma atividade investigativa. Isso significa dizer que existe uma estreita vinculação entre esses dois procedimentos, mantendo suas especificidades, mas não separando o fazer pedagógico do fazer acadêmico.

Para Gadotti (1998) a EP passou por vários momentos epistemológicos e educacionais. Num primeiro momento buscou a conscientização, depois procurou fazer uma escola pública popular e comunitária, até chegar à proposta de escola cidadã. Para o mesmo autor (1994), escola cidadã significa autonomia que conduz a cidadania.

É nesse movimento que a EP tem se construído como uma práxis política e pedagógica de resistência à dominação e ao pensamento hegemônico neoliberal, de forma comprometida com a emancipação humana. Como resultado dessa construção, encontramos uma extensa bibliografia que trata sobre as práticas de EP ocorridas nas últimas décadas, tais como demonstram Torres Carrillo (2008), Brandão e Streck (2006) e Mejía Jiménez (2013).

A EP é uma práxis metodológica que nasceu fora das escolas e foi sistematizada, no Brasil, por Freire nos anos de 1960, cujos princípios são a valorização dos saberes e práticas pautadas na trajetória cultural das classes populares (BRASIL, 2014).

A EP é definida como um paradigma político-educativo, teórico e metodológico que alcançou repercussão internacional através de Freire que estava preocupado com a organização das classes subalternas na América Latina e com objetivos de promover a justiça social.

Segundo Brandão (1997) quando pensamos em EP associamos às ideias, às propostas e às práticas político-pedagógicas dos movimentos de cultura popular do início dos anos de 1960. O nome de Freire que tem como ideia toda a amplitude humana da educação como prática da liberdade, que só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido” será sempre lembrado nesse percurso.

Segundo Pereira e Pereira (2010, p.73):

A Educação Popular nasceu fora da escola, no seio das organizações populares, mas seus princípios e sua metodologia com bases emancipatórias tiveram uma repercussão tão grande na sociedade que acabaram cruzando as fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos, como nos sindicatos, nas ONGs, Orçamento Participativo (OP), os conselhos populares etc. Seus desafios não são pequenos nos dias atuais.

A EP tem suas raízes na América Latina que ao longo dos tempos estabeleceu um acúmulo próprio, buscando em suas lutas construir uma sociedade pautada na justiça social.

Mejía Jiménez (2013; 2016) reconhece que a EP chegou ao século XXI, baseada em processos de diálogo de saberes, de confrontação de saberes e conhecimento, construindo um quefazer pedagógico que busca romper com a separação entre a educação formal e informal e que aposta na construção da educação em diferentes espaços, com um caráter emancipador. Evidencia, também, que toda a relação educativa é uma mediação na qual os diferentes saberes dialogam, compartilham-se e são negociados como parte de uma cultura, que produz novos conhecimentos no âmbito do exercício político e pedagógico.

2.3.1 – Conceitos de Educação Popular

São várias as concepções para EP e, de acordo com João Bosco Pinto citado por Torres (2002, p. 10), “não existe e nem pode existir, um significado universal, para EP, pois esse deverá ser precisado a partir de suas implicações e determinações políticas”.

Na busca por uma conceituação, Vasconcelos e Oliveira (2009, p.136) afirmam que a EP deve ser entendida como “processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação, que ocorre entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo”.

Para Brandão (2002, p.142) a EP surgiu como forma de crítica à educação que impõe conteúdos para as e os educandos, que menospreza sua criatividade; e surgiu na procura por demonstrar outro método educativo “estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um ‘serviço’, mas como protagonistas emergentes de um processo”.

Ainda segundo esse autor a EP deve:

[...] se voltar aos sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais cujos direitos à participação dos processos de decisão sobre suas vidas, sobre os seus destinos e, mais ainda, sobre os da sociedade onde vivem e da cultura de que são parte e partilham, vão muito além do âmbito da escola. Ela assume como tarefa sua a formação integral, crítica e criativa do todo da pessoa dos seus educandos. (BRANDÃO, 2002, p. 174)

Segundo Vasconcelos e Oliveira (2009), o encontro de saberes, na EP, se completa com o diálogo. Surge quando uma parte confia na outra, a partir da presença curiosa do sujeito frente ao mundo. E é dentro desse cenário que surge o diálogo, o intermúndio e a EP. As mesmas autoras prosseguem afirmando que:

Nosso entendimento de Educação Popular é o da educação como processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação, que ocorre no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo. Ao falarmos de Educação Popular, não estamos nos referindo à educação das classes populares, mas à educação com as classes populares, com elas compromissada e com elas realizada, mediante o diálogo (VASCONCELOS & OLIVEIRA, 2009, p.136).

Nesse sentido, podemos definir a EP como uma teoria de conhecimento que vem referenciada na realidade, com metodologias que incentivam à participação das pessoas por um alicerce de transformações social e orientada pelas ambições de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. Segundo Brandão (1986), muitas vezes a educação acaba por tomar domínios restritos, determinados socialmente, quando deveriam atender às necessidades do contexto, do cotidiano do/a aluno/a, de sua cultura.

Sendo assim, podemos dizer que a EP tem como objetivo valorizar o saber do ser humano, rompendo com o pensamento tradicional de educação e com as formas autoritárias que esse impõe. Cada indivíduo, independentemente de sua raça, cor, condições financeiras, idade, escolaridade, traz consigo algum tipo de conhecimento e esse deve ser valorizado, respeitado e compartilhado, pois somente a partir desse relacionamento entre os indivíduos surge a possibilidade de construção de novos conhecimentos em busca de transformação da realidade para uma vida melhor.

Segundo Pereira e Pereira (2010):

Falar em Educação Popular, hoje, é falar do conflito que move a humanidade, é falar dos sonhos e ao mesmo tempo dos sofrimentos humanos. É falar de uma perspectiva de Educação cujo ponto de partida é a realidade social, que tem como objetivo reacender “a esperança” a crença de que “um outro mundo é possível”, por meio de novas formas de participação social, rumo à construção de uma sociedade mais justa e mais humana. (PEREIRA e PEREIRA, 2010, p. 84).

A EP é uma forma de resistência à educação bancária que, para Freire (2007), seria o ato de “depositar” conteúdo nos/as estudantes sem questionamento, além de que o/a educador/a é onipotente e os/as educandos/as, sujeitos passivos.

Para Oliveira et al (2009, p.312),

Na relação opressora da educação bancária, o elemento básico é a prescrição, ou seja, falar a realidade como algo alheio à experiência existencial das pessoas, onde a sonoridade da palavra e o discurso domesticador dão o tom. Palavra quase sempre acompanhada de uma falsa generosidade, e que nunca a ultrapassa. Palavra alienada, pois reconhece a ignorância apenas no outro. Palavra alienante, pois nega a vocação para a humanização de todos os seres humanos e absolutiza a ignorância do outro, vendo nela a razão da existência do educador. Nessa educação, “o sujeito não se encontra mais no mundo que ajuda a reconstruir, nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se” (Fiori, 1986, p.7). A contradição educador-educando sequer está posta, pois se trata de relação entre ser e não-ser (Dussel, s/d), entre sujeito e objeto (Fiori, 1986), entre “ser mais” e “ser menos” (Freire, 1987).

Conceituar a EP de forma estanque seria reduzi-la a outras formas de conhecimento, uma vez que a EP busca, constantemente, transformar e libertar as pessoas de sua realidade opressora.

Ao falarmos de transformação social, faz-se necessário apontar que a realidade social é dinâmica e está em permanente mudança. Entendendo a educação, escolar ou não, como um processo plural por meio do qual os seres humanos vão construindo seu conhecimento e dando significado ao mundo, pode-se inferir que toda educação transforma. Não há ato educativo que não transforme, quer seja de maneira

libertadora, quer opressora (VASCONCELOS & OLIVEIRA, 2009, p.139).

Para Freire (1987), a EP só é verdadeiramente libertadora se for construída a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras, no diálogo, e na tomada de consciência de sua condição existencial, da situação limite. O mesmo autor (1994), diz que “a pessoa conscientizada é capaz de perceber a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça”.

Nessa perspectiva, a EP não se restringe somente à educação das classes populares. Ela é realizada “com as classes populares, com elas compromissadas e com elas realizadas, mediante o diálogo” (VASCONCELOS & OLIVEIRA, 2009, p.136).

A intenção não é “criar sujeitos subalternos educados”, mas sim promover uma emancipação desses sujeitos, ampliando sua análise crítica e suas estratégias de enfrentamento e luta por transformação social (BRANDÃO, 1982).

Para Freire a emancipação é a libertação da opressão e a luta pela humanização de mulheres e homens, que foi roubada por uma sociedade opressora. O autor entende que a liberdade é uma conquista e que as pessoas devem lutar para romper a opressão imposta.

A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens [e mulheres] como seres inconclusos (FREIRE, 1987, p.46).

Quando Freire fala de seres inconclusos ele quer dizer que as pessoas não nascem prontas, elas estão em constante aprendizado por se relacionarem com outras pessoas e com a própria sociedade. Nesse viver e relacionar-se conseguem ter conhecimento de si e da realidade em que estão inseridas, podendo assim lutar para se libertar das opressões, em busca de novas oportunidades e mudanças.

O enfrentamento das diversas maneiras de oprimir ainda faz do pensamento de Freire uma inesgotável fonte de reflexões sobre esse campo. Ao justificar a ideia de uma “pedagogia do oprimido”, por exemplo, Freire (1987, p. 16) refere-se à vocação ontológica humana que é negada historicamente. Contudo é dialeticamente afirmada na própria negação. Isso ocorre quando é “[...] negada na injustiça, na exploração, na opressão e na violência [...]”.

Porém, é afirmada na busca pela justiça, pela liberdade e pela emancipação. Nessa perspectiva, o oprimido é o sujeito com mais condições de compreender o significado da opressão a que é submetido. E como são eles que sentem diretamente os efeitos da exploração, do preconceito e da exclusão, sentem necessidade de se libertar.

Freire (1987) lembra que isso não ocorre por acaso. É necessário a compreensão de uma práxis transformadora da realidade e das relações opressoras. Por essas razões é que a pedagogia do oprimido tem que ser feita com eles, e não, para eles.

Não existe cultura pronta e acabada, mas socialmente construída. Assim, a educação pode ser o meio da cultura e tem por objetivo a promoção às culturas, valorizando a cultura para o desenvolvimento das comunidades. As classes subalternas criam e recriam sua própria cultura.

O que existe na verdade nas comunidades de subalternos é a preservação de tipos de saber comunitários de sua transferência de uma geração para outra. [...]. À margem da vida dos dominantes, dos escravos aos boias-frias de hoje, os subalternos souberam criar, dentro dos limites estreitos em que sempre lhes foi permitido “criar” alguma coisa sua, os seus modos próprios de saber e de viver. Eles inventaram os seus códigos de trocas no interior da classe e entre classes (BRANDÃO, 2007, p.104).

O que se entende nas palavras de Brandão (2007) é que a cultura representa saberes acumulados e que são transmitidos de geração em geração, o que vai representar os saberes específicos de grupos e/ou classes sociais. A educação deve interagir no potencial do conhecimento com a essência da vida, que não surge sem a cultura e que não pode ser entendida como única. Conforme destaca Freire (2011, p. 38):

Quando o homem [e a mulher] compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. O homem [e a mulher] enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem [e a mulher] pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo [...] O homem [e a mulher] não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem [e a mulher] deve transformar a realidade para ser mais (FREIRE, 2011, p.38).

É importante destacar que a EP busca como ponto de partida no processo pedagógico, o saber anterior, a história das classes populares. Por meio do trabalho, da luta pela sobrevivência, as pessoas vão entendendo de uma forma mais clara sua inserção na sociedade e na natureza, contribuindo para a transformação da realidade opressora.

A EP foi crescendo, passando de uma educação para o povo a uma educação que o povo cria. Negando ser uma educação dirigida aos menos favorecidos, compensatória, para ser vivência de espaços em que o saber compartilhado cria a experiência do saber compartilhado. Nesse “construir caminhos caminhando” como

[...] paradigma legítimo de trabalho com as classes populares através da educação e, finalmente, rotinizado como instituição de trabalho pedagógico consagrado, a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. Diante de um modelo oficial de educação compensatória (EJA), a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular (BRANDÃO, 2006, p. 42)

A EP se constituiu como uma concepção de educação que fundamenta práticas educativas, principalmente, em contextos sociais e comunitários, fora da escola, por meio de atividades coletivas, intencionais e organizadas; um trabalho do próprio povo – o que dá solidez ao aprendizado. Essa característica, de ser uma educação com sentido e significado aos participantes, que parte da realidade e dos conhecimentos prévios dos educandos, marca grande parte das propostas de Pedagogia Social. Daí decorre, também, o gosto que se percebe nos sujeitos por participarem delas. Ao contrário, é muito comum escutar de educandas e educandos, no contexto da educação formal, que as atividades desenvolvidas na escola são descoladas da vida real, da vida cotidiana – da educação infantil à pós-graduação – justificando o termo “educação bancária”, criado por Freire, que bem exemplifica essa situação.

Quando falamos sobre a mudança e transformação do mundo, ele considerava evidente que a libertação deveria ter lugar para homens e mulheres, não apenas para homens ou para mulheres. Isso significa que a todo tempo e lugar estamos aprendendo, e isso pressupõe, segundo Freire (1987), que não estamos na condição de mulheres e homens prontas/os e acabadas/os, mas sim, em constante construção.

De acordo com SOUZA (2017, p. 28),

A educação precisa mostrar a sua verdade, qual seja: “para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática” (VÁZQUEZ, 1991, p.155), contendo uma metodologia que mostre, de acordo com Adolfo Sanchez Vásquez (1991, p.156) a possibilidade de serem protagonistas do processo de sistematização, reorganização e reelaboração do conhecimento, e que possam caminhar para estabelecer uma nova síntese entre o chamado conhecimento científico e o saber que provém de sua própria prática coletiva de classe.

O autor prossegue afirmando que:

A educação popular que apreendi exprime um conteúdo que se origina na realidade, adquirindo diferenciadas modalidades de trabalho pedagógico, pois ele está dirigido e dirigindo a todos os envolvidos no processo educativo. Ela contém, necessariamente, uma base política enquanto promotora da superação do silêncio imposto em cada uma/um; prioriza a preparação intelectual das/os cidadãs/ãos; a construção moral de um grupo estigmatizado; exercita as/os cidadãs/ãos na capacidade de direção política (querer o poder); apresenta uma visão pedagógica de que todos aprendem conjuntamente [...] Penso que a liberdade, como gesto necessário, como impulso fundamental, como expressão de vida, como anseio quando castrada, como ódio quando explosão de busca nos vem acompanhando ao longo da história. Sem ela, ou melhor, sem luta por ela, não é possível criação, invenção, risco, existência humana (FREIRE, 2011, p.50). SOUZA (2017, p. 28 e 29)

Assim, a EP representa uma necessidade ontológica do ser, pelo “ser mais”; é no processo de relação do ser inacabado com o mundo natural que emerge o aprendizado, a educação e a cultura. Geertz (1989), permite perceber que a cultura organiza a sociabilidade dos grupos, canaliza o saber vivido para mudanças de comportamento; ela é um meio de troca que humaniza as relações sociais, tornando possível a mudança. A cultura é constituída por um sistema simbólico presente nas atividades humanas, ou seja, ela é o universo de sentido e de valores que o grupo social dá àquilo que considera como sua realidade.

Brandão (1983, p.54), esclarece que as diferenças existentes na sociedade não são somente culturais, são inclusive socialmente desiguais. Para ele, “na sociedade desigual o Estado é guardião da desigualdade social, tanto quanto o principal patrocinador da ideologia da universalidade e da igualdade da sociedade”.

Torres Carrillo (2008), tomando por base os conceitos estabelecidos por diferentes autores da América Latina, delimita um núcleo comum de elementos que podem ser considerados constitutivos da EP, através dos quais se pode conceituá-la. Esses elementos estão estreitamente relacionados à constituição de uma leitura crítica da ordem social vigente e do papel da educação formal e, diante disso, a intencionalidade política emancipadora; a pretensão de contribuir para o fortalecimento dos setores populares, que estão no papel de dominados na estrutura social, no sentido de constituírem-se como sujeitos históricos, protagonistas de transformações sociais, além da atuação na subjetividade popular, através do diálogo, da participação e da ação (CARRILLO, 2008, p. 14).

A partir dessas considerações, Torres Carrillo entende a EP como,

[...] un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías (TORRES CARRILLO, 2008, p. 22).

Torres Carrillo afirma que a EP tem a “clara intención política por transformar las condiciones opresoras de la realidad actual, para contribuir a la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática” (TORRES CARRILLO, 2008, p. 17).

2.3.2 –Educação Popular e descolonialidade

Para Dussel (2007), a Europa moderna definiu todas as outras culturas como sua periferia. O luso-hispânico impôs sua vontade ao índio americano no processo de invasão e colonização que se perpetua na herança que designamos de *colonialidade*. Para o autor a crítica ao eurocentrismo se dá a partir da perspectiva daqueles que foram declarados incapazes e inferiores pela lógica dominante para propor uma perspectiva moderna de descolonização do conhecimento, desde a periferia.

De acordo com Quijano (2005), o colonialismo tem fortes ligações históricas e geográficas, uma vez que teve início com a conquista dos europeus do continente latino-americano. Essa colonização se encerrou com as independências das colônias. A colonialidade, entretanto, atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após essas independências políticas dos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do norte sobre o sul.

Na ótica da globalização e do capitalismo, excludente e opressor, a educação revela-se como possibilidade de superação de situações opressoras, através do enfrentamento da colonialidade do poder e do saber, a partir da ação transformadora, em busca da libertação e do “ser mais”. Essa liberdade que não está fora do ser humano, e é uma condição indelével na busca humana e humanizadora para a emancipação e nossa assunção como seres inconclusos (FREIRE, 1987).

Assim a EP vai muito além da formação escolar, envolvendo outros aspectos da formação dos sujeitos, principalmente relacionados à sua postura como cidadão do mundo, sua relação consigo, com os outros e com o meio ambiente. Desse modo, fazer EP aparece como uma tentativa de geração e apropriação de saberes adequados à construção de sujeitos populares e de um projeto político libertador, descolonizador.

Esses sujeitos são os próprios atores na promoção de sua transformação, pois como pontua Torres Carrillo (2008), em consonância ao que já afirmava Freire na *Pedagogia do Oprimido* (1987), para a EP, são os próprios sujeitos das classes populares que devem buscar e promover as transformações sociais que assegurem a sua libertação (TORRES CARRILLO, 2008, p. 18-19). “Pero al mismo tiempo, la EP asume que su tarea es contribuir a que dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico” (TORRES CARRILLO, 2008, p. 19).

A EP pode acontecer nos mais diversos espaços, desde a escola com a educação formal, passando por movimentos e organizações sociais, entre outros. Diversos são os sujeitos que podem promover a EP, podendo inclusive contribuir fortemente com a educação de alunas e alunos inseridos/as na educação básica e pública:

[...] educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2011, p. 22).

Com isso, é possível trazer os princípios da EP para a sala de aula desde o ensino fundamental, especialmente nas escolas públicas, nas quais a maioria dos/as estudantes provém de famílias da classe trabalhadora e oprimida. No pensamento de Torres Carrillo (2008), ao exercer um importante papel no que tange a processos de socialização e de construção de identidades, a EP encontra lugar tanto em espaços tradicionais de socialização, dos quais a família talvez seja o primeiro e mais comum exemplo, como em espaços organizados – movimentos sociais, meios de comunicação, entre outros.

Dado o caráter político da educação, principalmente no que diz respeito à busca de uma sociedade mais justa e democrática, conforme Torres Carrillo (2008), é razoável afirmar que a EP pode e deve estar presente, não apenas em espaços formais, mas em todo e qualquer lugar em que o aprendizado possa se desenvolver e que seus princípios sejam emancipatórios na sua base de sustentação.

É importante que os sujeitos sejam os protagonistas de sua transformação e libertação, a partir da construção de seu conhecimento e criticidade. Entendimento amparado na percepção de Freire quando afirma que:

[...] a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele (FREIRE, 2011, p. 23).

Ainda conforme Torres Carrillo (2008), a relação dos sujeitos das camadas populares com as questões relativas ao ter, saber e ao poder pode ser transformada pela atuação da EP. Por isso é necessário pensar em metodologias condizentes, considerando “la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo, el partir de la realidad de los educandos, la participación y la articulación entre teoría y práctica” (CARRILLO, 2008, p. 21).

Adotando esta mesma perspectiva, o desafio da EP é

[...] retomar e potencializar o conteúdo do popular, não só como categoria socioeconômica que designa o conjunto de setores sociais que ocupam um lugar subordinado na estrutura econômica e social, mas também como categoria política que dá conta do conjunto de sujeitos e práticas que evidenciam, denunciam e buscam subverter as múltiplas opressões e exclusões da democracia imperante (TORRES CARRILLO, 2013, p. 26).

E isso exige a consolidação de uma práxis que envolva todas as pessoas como sujeitos capazes de refletir a partir de suas experiências e sobre elas (TORRES CARRILLO, 2013, p. 27). Precisamos reconhecer a colonialidade que reside em nós para podemos descolonizar o saber e o poder. Isso requer que admitamos que o papel docente vai muito além da preocupação com o conteúdo a ser trabalhado, mas leva em conta os métodos utilizados na prática educativa, envolvendo o sentido, as intenções, o âmbito desse processo e, principalmente considerando os sujeitos a quem se remetem tais práticas. O que pensam? No que acreditam? Porque pensam como pensam e acreditam no que acreditam? Essas questões são apenas algumas que podem auxiliar para a reflexão sobre nossos saberes e poderes e, possivelmente, sobre estratégias de descolonialização.

Freire afirma: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 1996, p. 30-31). É no fazer diário do/a docente que o processo vai tomar forma e acontecer; que a educação possa ser instrumento de emancipação, libertação e que permita aos/às educandos/as “ser mais”.

Ser mais, ser alguém, melhorar de vida, ser protagonista da sua própria história são desejos reivindicados e expressos pelos/as jovens, que aparecem no próximo capítulo, confirmando o que a teoria apresenta e, destacando a importância da EP.

EP é uma concepção prático teórica e uma metodologia de educação que articula os mais diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. Antes de inserir-se em espaços institucionais, firmou-se como uma ferramenta tramada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história.

A educação não deve e nem pode permanecer no âmbito do espaço escolar, uma vez que a aprendizagem acontece em diversos setores sociais, no qual os sujeitos podem apreender através do processo dialógico entre os seres. Assim, Freire (1987) nos alerta no sentido de que a libertação dos oprimidos será obra dos próprios oprimidos. Ou seja, é preciso que todos os sujeitos que se sintam oprimidos se organizem para saírem de tal condição, descolonizar seus saberes, postulando uma igualdade de relação dos múltiplos sujeitos que interferem nos múltiplos campos.

Deste modo é crucial que na luta pela transformação das estruturas sociais postas, haja transformação também nos atores sociais, enquanto pessoas críticas, autônomas, reflexivas, protagonistas da sua própria história. Os saberes acumulados nos movimentos sociais evidenciam as ideologias opressoras e colaboram para a humanização e politização dos atores sociais num processo mediado pelo diálogo, como destaca Freire (1987). O diálogo é imprescindível para mudar não apenas o jeito de ser e estar na sociedade, mas a prática de atuar do/a educador/a e do/a educando/a, através da partilha dos saberes e experiências vividas nos diversos espaços sociais formativos.

A EP na lógica dos movimentos sociais tem apresentado uma bandeira de luta muito forte nas pautas de reivindicações e mobilizações que apresentam a educação como um direito inalienável e universal, mas que não seja na lógica da educação para o mercado, mas sim da educação para a conscientização, autonomia, libertação e transformação social das injustiças sociais.

Vale lembrar que Freire não atribuía nenhum juízo de valor ou peso de maior relevância às práticas educativas que ocorrem para além da escola. Ao contrário, existe uma forte preocupação em seus escritos para não confundir a prática educativa na reflexão sobre a EP e, não cair em armadilhas sobre definições que identificaram EP com educação não formal. O discurso de Freire sempre direcionado aos/às educadores/as que atuam

tanto na escola como em outros âmbitos da prática social, colocam-nos frente à necessidade de compreender a EP como um conjunto de práticas e formulações que permeiam diferentes âmbitos das relações sociais, sem deixar de reconhecer a especificidade das diversas práticas e dos distintos espaços onde elas se desenvolvem.

No que diz respeito à questão que envolve a juventude, nota-se uma ordem discursiva que questiona o que é ser jovem, para a Educação de Jovens e Adultos e outras modalidades e programas educacionais voltados para a juventude, e reconhece o/a jovem como um sujeito, cujas características precisam ser consideradas.

A adolescência e a juventude passam a integrar a lista de sujeitos e temáticas no campo investigativo da EP com um entendimento mais ampliado do que simplesmente aspectos como idade e mudanças corporais como fatores determinantes para a forma de ser, de pensar e de agir desses sujeitos (UNESCO, 2000).

[...] ¿cómo construir una educación con y para jóvenes que contemple su diversidad, las condiciones sociales en el que están inmersos, un enfoque de género y contribuya a resolver el divorcio entre la educación y el mundo del trabajo? [...] ¿qué espacios y formas de participación en la sociedad deben ser reconocidos y creados para que adolescentes y jóvenes participen activamente y con reales posibilidades de decisión ciudadana? [...] Los jóvenes son en esencia un grupo heterogéneo. Sus diferencias se establecen por razones de género, educación, etnia, grado de articulación familiar, nivel socioeconómico, lugar de residencia y por todos los comportamientos y actitudes que los individuos como tales comienzan a desarrollar (UNESCO, 2000, p. 203-204).

Quando falamos de EP dirigida à juventude, reconhecemos que o/a jovem é uma categoria social, constituída de uma diversidade de modo de ser, assim como vinculada a situações de vulnerabilidade social. Isso funciona como identificador da juventude devido à sua diversidade de tipos de sujeito. Exemplos disso são a gravidez na adolescência, o desemprego, o abandono escolar, a violência familiar, o envolvimento com drogas etc.

Colaborando com o surgimento de novos atores sociais, lemos, no relatório “[...] La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: prioridades de acción em el siglo XXI (2000) [...]”, o registro da atualização da Educação de Adultos e da EP na perspectiva assinalada por Salomón (2006).

Exemplo disso foi o projeto apresentado, como iniciativa da sociedade civil, por uma ONG situada em Montevideu, no Uruguai, dirigida a imigrantes com baixa escolaridade, e cujos filhos são marcados por uma trajetória de fracasso escolar: “[...] esse

proyecto busca fomentar y promover la alfabetización en dos vías, con los niños y con los adultos que los cuidan [...]” (UNESCO, 2000, p. 96).

A EP se vale de princípios éticos, políticos e epistemológicos que visam aos processos emancipatórios e libertadores das classes populares, especificamente, e dos seres humanos, universalmente. Em outros termos, o estatuto “popular” não estaria mais subordinado exclusivamente aos destinatários ou ao espaço onde ocorre essa educação, mas a um conjunto de princípios, uma diversidade de sujeitos e de temáticas e a uma concepção política libertadora. Trata-se, de uma teoria-prática pedagógica.

[...] como pensamento pedagógico e prática educativa emancipadores, ela [a Educação Popular] guarda estreita relação com outras correntes e movimentos afins, como a teologia da libertação e a igreja popular, a comunicação alternativa, a perspectiva de gênero, o feminismo popular e o movimento de mulheres, a pesquisa-ação participativa, o ambientalismo popular e o desenvolvimento alternativo. Essa rica confusão traz consigo uma hibridização de sentidos e metodologias nas práticas educacionais populares concretas, que nem sempre se tornam objeto de discernimento e reflexão crítica por parte de seus protagonistas (CARRILLO, 2003, p. 19).

2.3.3 – Educação Popular na América Latina

De acordo com Gadotti (2012, p. 11) o campo da educação social compreende: [...] a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social.

Conforme lembra Gohn (2002) Freire é referência nas reformulações de EP com destaque para a cultura e a dialogicidade do ato educativo. A autora ainda sinaliza que a partir dos anos 90, impõe-se à EP, na América Latina, um rever de suas práticas, metodologias e de seus conceitos. A autora cita o Congresso Internacional de Americanistas realizado em julho de 1988 na Holanda com o tema “Educação Popular na América Latina”, reunindo diferentes segmentos sociais como um importante momento de balanço das experiências até então realizadas.

Nas palavras dela,

diagnosticou-se a necessidade de mudanças, mas também se destacou a importância da Educação Popular (EP) como espaço educativo da sociedade civil, sua presença como instrumento de organização, formação e desenvolvimento da consciência social junto a inúmeros movimentos populares que lutaram pela transformação de regimes

políticos autoritários, liderados por militares ou caudilhos locais. (GOHN, 2002, p. 53).

A EP na América Latina ocupa importante papel dentro dos movimentos populares, desenvolvendo-se conectada às dinâmicas desses movimentos. Suas ações educativas devem se realizar a partir da realidade dos sujeitos com os quais se está trabalhando e são estes sujeitos que se constituem como protagonistas da transformação.

Educadores/as e sujeitos populares relacionam-se em meio ao diálogo entre pessoas que, a partir de suas singularidades e diferenças, compartilham a vontade e o interesse de transformar a realidade em função de visões de futuro emancipadoras. Para além dos processos cognitivos envolvidos com o ensino e a aprendizagem, educadores/as e educandos/as, pudessem de esperança e agarrados/as nas memórias individuais e coletivas produtoras de saberes e na luta pelo desenvolvimento social, traduzido na igualdade de direitos, fazem da EP sua especificidade como uma realidade social e pedagógica.

Nessa realidade, um de seus inerentes constituintes é a sensibilidade em relação aos contextos políticos, sociais e culturais nos quais atuam. Como a EP existe no questionamento e resistência às realidades injustas e em sua articulação com as lutas e movimentos populares. Nesta esteira, educadores e educadoras, em conjunto com os sujeitos populares, concebem-se como um coletivo pedagógico de autores sociais que escrevem sua própria história. Educadores e educadoras populares, na reflexão de seu que fazer pedagógico, não se perguntam somente pelo “como?”, em um sentido metodológico, mas também pelo por que? para que? e para quem? pelo onde? e pelo com quem? constroem suas práticas.

Os sentidos da EP têm intencionalidades de potencializar o caráter emancipador da vida humana a partir de práticas que não se encurtam a exposição de conteúdos críticos, mas na incorporação de critérios para a formação de pensamentos e subjetividades críticas.

Torres Carrillo (2013), nos ajuda a pensar sobre esses critérios ao apontar a atitude problematizadora dos/as educadores/as populares na existência de uma capacidade de assombro, disposição e vontade de pensar na perspectiva crítica; em “colocar-se frente a realidade”, posicionando-se frente aos contextos, às circunstâncias históricas que desafiam e condicionam. É assim que educadores e educadoras populares se posicionam. De forma ética, e politicamente no reconhecimento dos condicionamentos e limites

impostos pela realidade, mas também, acreditam na possibilidade e capacidade para fazê-lo, com outros, alicerçados em sonhos e utopias partilhadas.

As influências da EP se mantêm em relação contraditória, revelando marcas do caráter conflitante que perpassa e constitui, afirmando-a como um processo dialético e, ao mesmo tempo, dialógico. A dialética pode ser considerada como sua característica marcante em meio ao movimento histórico de vir-a-ser. A dialógica corresponde, à abertura e ao acolhimento de teorias e metodologias capazes de proporcionar a renovação da EP.

Ao se pensar nas contribuições de Freire (1992) para a educação e para o público juvenil, cabe destacar essa concepção dialética e dialógica de educação que visa especificamente a reflexão e a ação do sujeito numa dada sociedade. Desse modo, “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto à exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (FREIRE, 1987, p. 71).

A prática do diálogo, para Freire, contrapõe-se ao treinamento apenas técnico de qualquer profissão, sendo necessária uma compreensão do ser humano enquanto sujeitos históricos, políticos, sociais e culturais. Sem esse parâmetro de natureza política, reforça-se o caráter fatalista que marca a ausência de diálogo e de transformação. A troca de saberes por meio de diálogo entre professores/as e alunos/as não os/as torna iguais, mas os/as coloca num momento de expressão de si mesmos, em que não se nivela ao colocar um/a ou outro/a como inferior e superior. Implica um respeito fundamental dos sujeitos envolvidos nele, portanto, marca a posição democrática entre eles (FREIRE, 1992).

Para Freire (1992), a educação primeiramente deve ser humanista, crítica e reflexiva, sendo o diálogo um instrumento efetivo de trocas de saberes entre educadores e educandos. Assim, o diálogo é possível quando ocorre o respeito à escuta.

Entre os exemplos de aprendizagem dialógica propostos por Freire (1992), estão o uso da palavra geradora e o tema gerador. No desenvolvimento da alfabetização, Freire (1992) propõe a utilização da palavra geradora, a palavra que a partir dela se aprende a escrever outras relacionadas, aumentando o vocabulário e fazendo conexões com o contexto e aprendizagem. Mais especificamente, o *tema gerador* também apresenta essa proposta de situar o contexto a partir dos temas desenvolvidos. Por meio do tema gerador é possível problematizar os assuntos abordados como uma forma de fazer conexão entre os conteúdos que se pretende trabalhar e o contexto do/a aluno/a (FREIRE, 1992).

CAPÍTULO 3 – A VEZ E A VOZ DOS JOVENS

“Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias, e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me a reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna.”
(Paulo Freire)

No caminho deste trabalho, muitos foram os desafios, mas os percalços ocorridos só nos fazem ter a certeza e acreditar na escolha realizada.

Em diversas tentativas, entre elas alguns fracassos, a pesquisa foi desenvolvida e viabilizada conforme as referências estabelecidas nas aulas e nos encontros com a orientadora.

A EP é a base desta pesquisa e nos ajudou a compreender, a partir de palavras geradoras, algumas narrativas dos/as jovens aqui estudados/as, presentes nos artigos selecionados. A partir de algumas palavras, tais como diálogo, escuta, respeito, entre outras, traçamos análises da percepção de jovens sobre a relação juventude e educação escolar contida em literatura específica.

Uma das características marcantes da EP freiriana é a articulação da dimensão epistemológica humana com a totalidade da vida em sociedade. Com as metodologias não poderia ser diferente. E é assim que a vida das pessoas se torna conteúdo do conhecimento a ser revisitado, reformulado e/ou construído.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social: sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da

vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85).

A proposta de Freire considera o estudo da realidade. A fala do/a educando/a e a organização dos dados do estudo dessa realidade; fala do/a educador/a, resultando em temas geradores – que nada mais são que a problematização da vida dos educandos que será, numa metodologia dialógica, transformada em conteúdo de aprendizagem.

Os temas geradores têm o grande potencial de não se traduzir em "invasão cultural" ou "depósito de informações" – educação bancária - visto que não se caracteriza como transmissão de conteúdos estruturados, fora do contexto social do/a educando/a, muito ao contrário, emerge do saber popular.

Enquanto na concepção “bancária” (...) o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1987, p. 100).

Nesse processo, o conhecimento se faz e refaz, constantemente, por meio da inserção crítica do ser humano no mundo. O tema gerador é uma metodologia inovadora que estimula a curiosidade, provoca o debate, prioriza a problematização dos saberes já constituídos histórica e socialmente pelos seres humanos, situados em um mundo concreto, conflituoso e contraditório.

A investigação dos temas geradores, no conjunto da sociedade, deve partir da análise sobre a relação pensamento-linguagem da população com que está sendo realizado o trabalho, procurando ver as contradições que tal relação revela, as percepções que se expressam aí e a visão de mundo embutida na linguagem manifesta.

Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (FREIRE, 1987, p. 121)

Na expressão “denúncia e anúncio” encontramos um dos principais pontos da teoria freiriana. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 108) afirma que “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação”. Expressa que, no seu fazer cotidiano, o/a educador/a precisa sentir-se incomodado o suficiente para não tolerar qualquer tipo de realidade opressora, significando que, ao deparar-se com situações-limites, ele deve saber denunciar a negação de direitos, a negação à vocação de

“ser mais”, bem como anunciar a capacidade humana de desfatalizar essas situações perversas, anunciar possibilidades de superação – lembrando que o critério “da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos é um critério histórico-social e não-individual” (FREIRE, 1999, p. 99), ou seja, há que se gestar a luta pelas condições sociais necessárias para exercê-los sem ter a ilusão de que tudo é possível.

Essas expressões são a base para a Pedagogia da Indignação (denúncia) e da Esperança (anúncio), nelas

transbordam não só relações de poder, forças dialógicas, mas também sinergias, afetuais, amorosas que a saturam e a renovam em incessante devir, enquanto recriam quem as engendra, quem as desdobra, quem as pronuncia e nesse exercício político de diferir, vão reinventando politicamente outro mundo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 46).

Consoante às ideias de Freire (1982), acreditamos que é exatamente esse outro mundo, nosso horizonte utópico, dos sonhos possíveis, que nos move, coloca-nos em marcha, recriando-nos e renovando-nos no caminhar.

Conforme citado na introdução desse trabalho, a presente investigação está pautada na pesquisa bibliográfica com histórico no período entre 2010 e 2018, nos apresentando o que há de mais atual sobre esse assunto.

Para a seleção dos artigos, foram utilizados os descritores que serão apresentados no Quadro 01. Esses descritores deveriam constar pelo menos, no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chaves dos resumos.

Foram selecionados 302 artigos de 2010 a 2018, que tinham relação com os objetivos desse trabalho, ou seja, artigos relacionados aos/às jovens, à educação escolar e à EP.

A pesquisa foi realizada a partir dos descritores citados no Quadro 01, da leitura dos resumos, tendo sido escolhidos 63 artigos no total.

3.1 - O que revela a Pesquisa Bibliográfica

Pesquisa bibliográfica consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema.

Após a escolha de uma temática específica para ser abordada, a pesquisa bibliográfica deve se limitar ao tema que foi escolhido pelo pesquisador, servindo como

modo de se aprofundar no assunto. Desta forma, além de traçar um histórico sobre o objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica também ajuda a identificar contradições e respostas anteriormente encontradas sobre as perguntas formuladas.

Os resultados obtidos permitiram que a priorização da leitura do pesquisador fosse realizada com garantia de que os artigos estivessem primeiramente alinhados ao tema e que atendessem a critérios de qualidade. No caso deste trabalho, foram selecionados 302 artigos no período entre 2010 e 2018, nos pautando no que havia de mais atual sobre o assunto estudado, resultando no ordenamento de 62 artigos finais como essenciais para o trabalho. O restante da base permaneceu como fonte para consultas e/ou aprofundamento de algum tópico.

Quadro 1 – Levantamento de artigos da base SciELO no período de 2010 a 2018 em todas as áreas do conhecimento.

BASE DE DADOS	DESCRITORES UTILIZADOS	Nº DE ARTIGOS ENCONTRADOS	Nº DE ARTIGOS SELECIONADOS
Levantamento de artigos, seguido de leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática	Juventude + Voz	09	05
	Juventude + Protagonismo	21	08
	Juventude + Periferia	36	14
	Protagonismo + Juvenil	34	10
	Juventude + Escola	126	18
	Juventude + Educação Popular	17	00
	Jovens + Educação Popular	59	08

Fonte: Elaboração da autora.

Para esse momento da pesquisa realizamos a leitura de todos os resumos os textos que indicavam a presença, do protagonismo dos/as jovens e suas narrativas.

Na continuação lemos os artigos selecionados e os dividimos em dois grandes blocos: denúncias e anúncios.

Escolhemos organizar as vozes a partir de temas geradores que surgiram das denúncias e dos anúncios dos/as jovens, até o presente momento foram: “Bem-vindo à selva”;

3.2 - A voz dos/as jovens (denúncias):

Um primeiro depoimento que nos chamou a atenção foi o relatado por Alexandre Barbosa Pereira no Artigo “Outros Ritmos em Escolas da Periferia de São Paulo”. *Bem-vindo à selva!* Assim foi como o autor foi recebido pela professora de filosofia quando iniciou sua pesquisa de campo. Esse termo será utilizado sempre que aparecer nas narrativas dos/as jovens quando se reportarem negativamente à escola.

3.2.1 - “Bem-vindo a selva”

O tema gerador “bem-vindo a selva” foi escolhido com base na fala com que um professor foi recebido na escola onde realizou sua pesquisa.

Bem-vindo à selva! Assim fui recebido por uma professora de filosofia ao iniciar minha pesquisa de campo em uma das escolas que acompanhei entre 2006 e 2013, cujo objetivo era entender as múltiplas experiências juvenis que se estabelecem em escolas públicas de ensino médio de bairros pobres da periferia de São Paulo. (PEREIRA, 2016, p. 218).

A frase demonstra o que, infelizmente, muitas professoras e professores pensam da escola: que alguns de nossos/as alunos/as se comparam a “selvagens”, como se isso fosse algo negativo... e o que isso traz como resultado nas relações entre docentes e discentes. (se por bandido me tratam, bandido eu vou ser...).

3.2.2 – Amor

O amor é uma das únicas coisas que não conseguimos definir em palavras. Um sentimento tão puro e variado, que aparece de diversas formas e nos complementa.

3.2.2.1 - “eu gosto mais ou menos”

Da escola, eu gosto mais ou menos. Você aprende e também precisa da escola. É uma obrigação. Eu gosto um pouco. Das provas é que eu não gosto. São mais difíceis. O bom é que você faz amizades, conhece muita gente boa. Muita gente ruim também. As amizades falsas, que te levam para o buraco. (Júlio, treinando) (LEÃO, 2006, p. 35).

A escola, para muitos/as desses/as jovens é o local onde encontram amor, e esse amor está relacionado com uma prática mais humanizada em que Freire (1987, p.131) vem colaborar, dizendo que “para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das situações-limites em que os homens [e mulheres] se acham quase coisificados”. Esse coisificado que Freire diz é a forma em que a sociedade tenta moldar o ser humano como objeto, todos iguais, agindo e pensando da mesma maneira, sem senso crítico, reflexivo, sem curiosidade ou esperança, forma fácil de manipular o indivíduo.

Freire elabora um saber que tem o amor como potencialidade e capacidade humana, a partir do qual é possível ser e estar no mundo de maneira ética. De modo mais efetivo é necessário trazer para a práxis educativa essa constatação de Freire:

não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (FREIRE, 1989, p. 29).

Amar, no contexto educacional, é trazer para próximo, comprometer-se com o outro. Não estamos falando de amor romantizado, sentimental, que tudo acata. O ato de amor, em Freire (1987, p.110), é um ato de coragem, compromisso. “Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação”, “como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor”.

3.2.2.2 - “Ela sabe como eu sou e gosta de mim do mesmo jeito”

“Família é só minha mãe e minha irmã. Minha mãe não gosta, claro, tem medo que eu morra, suma, seja preso... Mas para minha mãe, que é quem importa, não muda nada. Ela sabe como eu sou e gosta de mim do mesmo jeito. Ela sabe o filho que tem.” (PEREIRA; SUDBRACK, 2008, p. 156)

3.2.3 - Papeis sociais e sexuais

“Os seres humanos não nascem de uma vez por toda no dia em que suas mães lhe dão à luz. A vida os obriga sempre e sempre a parir a si mesmos.”

Gabriel Garcia Márquez

A sexualidade, entendida a partir de um enfoque amplo e abrangente, manifesta-se em todas as fases da vida de um ser humano e, ao contrário da conceituação vulgar, tem na genitalidade apenas um de seus aspectos, talvez nem mesmo o mais importante. Dentro de um contexto mais amplo, pode-se considerar que a influência da sexualidade permeia todas as manifestações humanas, do nascimento até a morte.

O fato é que o exercício da sexualidade humana se rege num complexo contexto biopsicossocial. Nossa espécie, pela aquisição de sutis características anatômicas e fisiológicas, é a única no reino animal a poder exercer a sexualidade fora dos limitados padrões do sexo-reprodução. Nossa sexualidade, é influenciada fortemente, além dos fatores orgânicos, por elementos sociais e emocionais. Assim cria-se a noção de papéis sociais relacionados diretamente à divisão de gêneros sexuais. Nesse sentido, papel sexual pode ser entendido como uma construção sócio histórica.

Para uma melhor compreensão, é importante distinguir o termo sexo como a condição biológica de fêmea e macho e gênero como processos sociais, culturais e psicológicos que constroem e/ou reproduzem a feminilidade e a masculinidade.

O exercício da feminilidade e da masculinidade dependem das orientações sociais recebidas. Desta forma, os atuais processos sociais, que interferem nas subjetividades, proporcionam cada vez mais, a possibilidade de diferentes experiências do masculino e do feminino.

3.2.3.1 - “você pode até achar engraçado, mas os meus melhores amigos aqui na quadra eram filhos de porteiro”

DJ Virado: De repente eu comecei a me sentir muito mais em casa nesses lugares, era muito mais bem recebido, não tinha frescura, eu me identificava com as pessoas. Estranhamente a minha vida toda começou a ir pra lá, praticamente eu só morava aqui, mas eu não tinha praticamente amigos. Pra você ter uma ideia, você pode até achar engraçado, mas os meus melhores amigos aqui na quadra eram filhos de porteiro e a minha mãe confirma isso. Então, não sei o que que

acontecia, a minha afinidade social era diferente. (TAVARES, 2010, p. 318).

Nesse caso, DJ Virado, um jovem de classe média que se identificava muito mais com os jovens das periferias, “filhos dos porteiros”, que tinham a mesma afinidade musical que ele.

Os amigos são constituídos pelos vínculos e redes de sociabilidade que estabelecem com outros jovens, a maioria moradores do mesmo lugar, alguns conhecidos desde a escola. DJ Virado não demonstra uma identificação com o espaço onde vive, desenvolvendo dois vínculos: família e amigos. A periferia constitui-se, como espaço social para este jovem. Mais do que um território, são as vivências sociais que dele decorrem.

Como afirma Dayrell, a periferia acaba adquirindo significados distintos para estes sujeitos, aparecendo como um espaço de diferentes relações e significações. A própria condição juvenil também é construída nas múltiplas interações com o espaço. Nas palavras do autor:

Para eles [os jovens], a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional da residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, aos bares da esquina, que se tornam, como vimos anteriormente, o lugar privilegiado da sociabilidade, ou mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço. Podemos dizer que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma configuração espacial (Dayrell, 2007, p. 1112)

Nas percepções sobre o espaço e suas interações, a rua representa simbolicamente uma dualidade peculiar, pois além de espaço de lazer e sociabilidade, apresenta-se com seus riscos e perigos. E isso se deve, em boa parte, ao problema social mais reconhecido por estes sujeitos e que produz mudanças substantivas em seus modos de vida.

3.2.3.2 - “não quer saber de mim”

“O bicho não me vê, não me procura, não quer saber de mim, me esqueceu, não sabe nem que tem filho. Estragou minha vida, estragou a vida da minha mãe. Quando a gente morava junto, chegava bêbado, batia na gente, batia na minha mãe. Nós tinha que sair de casa, esperar o bicho dormir pra voltar. Era briga todo, todo, todo dia”. (PEREIRA; SUDBRACK, 2008, p. 156)

Percebemos na fala este jovem a ausência do papel afetivo, protetivo e de autoridade do pai, ele mostra a falta do pai. Demonstra em sua fala um sentimento de frustração pela falta de atenção, rejeição ou abandono desse pai. A ausência de afetividade dentro de um sistema familiar é a grande responsável por fenômenos como drogadição e práticas infracionais, pois a única coisa impossível de ser substituída na vida das pessoas é o amor.

Vemos nesse relato muito do que aponta Freire em seus escritos: o encontro dos homens, o encontro com a possibilidade de pronunciar o mundo no modo de relacionar-se, de ter fé na vida, na força da esperança que os move. “Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor” (FREIRE 1987, p. 94).

3.2.3.3 - “Vou ter que ter mais responsabilidade”

Andressa (17 anos): Porque todo mundo fala que quer ser gente grande, mas é bom ser jovem.

Entrevistadora: O que é ser jovem?

Andressa: Isso aí, tu te acostumar com pessoas da tua idade que ainda não têm essa responsabilidade, é muito cedo.

Entrevistadora: Que diferenças tu acha que vão acontecer na tua vida quando tu virar adulta?

Andressa: Vou ter que ter mais responsabilidade; vou ter que ter marido; vou ter que cuidar da minha casa, dos meus filhos. Tão cedo eu não quero filhos, e acho que é isso mesmo ser jovem. (ANDRADE & MEYER, 2014, p.91)

Aqui se mostra claramente a conscientização e consciência crítica na perspectiva da jovem como futura mãe, esposa.

A conscientização é um conceito estruturante da concepção e da prática da educação libertadora. Segundo Freitas (citado por STRECK, 2008; REDIN; ZITKOSKI, p. 99), pode ser compreendida como processo de crítica das relações consciência-mundo, diante do contexto histórico-social:

No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

A conscientização exige engajamento da ação transformadora que só se realiza, a partir do momento em que homens e mulheres percebem a intencionalidade de suas

atitudes, posicionamentos perante o contexto histórico-cultural. Para Freire (1999), existem graus de compreensão da realidade. Consciência Intransitiva: condição do ser humano que está imerso em sua realidade e que, ainda, não tem a capacidade de objetivá-la, de materializá-la, restringindo suas preocupações no vital biológico, na sobrevivência. Consciência Transitivo ingênua: ainda se move, nos limites do conformismo. Embora já perceba a contradição social, é um tipo de consciência dependente que transfere para outros a responsabilidade na solução de seus problemas. Caracteriza-se pela interpretação simplificadora dos problemas e pelo imaginar que o passado foi melhor que o presente. Ao conduzir-se apenas pela emoção, tem dificuldades para o diálogo, para a argumentação racional mostrando-se, muitas vezes, sectária e fanatista. Consciência Transitivo crítica: caracteriza-se pelo pensar autônomo, pela profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico. É democrática e interpreta, racionalmente, a realidade e também dialógica, portanto, receptiva.

Estabelece-se, assim, qual deve ser o objetivo central do processo educativo que visa à humanização do ser humano: a promoção de uma consciência crítica capaz de pensar a si e os outros e agir em favor de si e dos outros, visando à transformação da realidade.

3.2.3.4 - “eles me respeitam e eu a eles”

*[O que você acha das relações sexuais com pessoas do mesmo sexo?]
Acho uma coisa normal, porque se existe o amor, tanto faz entre dois homens ou duas mulheres, é normal, porque o homem e a mulher no caso podem ser felizes, porque dois homens e duas mulheres não podem ser felizes? Acho que tem certas cabeças que são super ignorantes e eu não tenho essa ignorância não. Na minha família tem homossexual, que é o meu tio e meu padrinho, e a gente se dá super bem, eles me respeitam e eu a eles. Conheço o rapaz que vive com ele e a gente se dá super bem (S., 21 anos). (PINHO, 2007, p.139).*

Este jovem mostra em sua fala uma das opiniões mais tolerantes, mas talvez as coisas não sejam assim tão simples. Quando tratados com respeito, com ética, com compromisso, como sujeitos de sua história, temos uma possibilidade de vislumbrar a esperança que transforma o mundo.

Compreendemos, que o respeito à pessoa em sua condição individual, é o melhor caminho para a humanização, pois, como afirma Freire (1996, p.46) “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a outredade do não-eu, ou do tu, que me

faz assumir a radicalidade do meu eu”. O que a comunidade de trabalho busca, é a luta por mais solidariedade social e política.

Freire (1987), afirma que as diferentes formas que, ao longo dos tempos e dos espaços, vão assumindo as relações entre as pessoas configuram o desafio das possíveis formas de convivência, que podem nos humanizar ou desumanizar, na economia, na política e no saber, em diferentes períodos históricos e contextos geográficos. A crença em poder fazer o melhor, o compromisso defendido e cumprido, o amor aprendido a partir do fazer, configuram alimentos que nutrem a boa convivência, a que humaniza, que enraíza e pode esclarecer. Entendemos também que a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo dado, natural e espontâneo. Trata-se de uma produção histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns e, por isso, demanda uma prática que seja coerente com esses objetivos, e uma ética fundada no respeito às diferenças.

3.2.3.5 - “Aí, acaba falando coisa que não quer falar e acaba piorando a situação”

A diretora nunca tem tempo pra gente. É o maior sacrifício. Pra pedir pra falar com ela, ela diz que tá sempre em reunião, [a gente] volta de novo, ainda tá em reunião. Que reunião é essa, ela senta na mesa, come, lancha? Depois, quando acontece alguma coisa, você explica que queria avisar a ela e, elas não querem te entender e, depois tira um mês, dois meses de saída da gente [no fim de semana] e, você acaba se estressando. Aí, acaba falando coisa que não quer falar e acaba piorando a situação. (BOTELHO; MORAES; LEITE, 2013, p.13).

O diálogo e o respeito são fios condutores da EP e podem favorecer práticas que tenham como princípio investigar e analisar uma realidade tão excludente, envolvendo jovens que têm inerentes em sua identidade o abandono. Seu modo de vida se configura sob o controle das necessidades humanas no coletivo, invisível para as políticas públicas e para parcela significativa da sociedade.

A EP tem em sua direção a concretude da construção e reconstrução de uma práxis educativa que se constrói no diálogo, no respeito, na participação democrática, não como método ou técnica e sim como atitude humanizadora, comprometida com a edificação de justiça social.

Como nos ensina Freire (1983), o oprimido acaba por “hospedar” em si o opressor, o que, de certa forma, os mantêm em sua condição, muitas vezes atribuindo a Deus ou a si próprios a responsabilidade por seu estado de oprimidos:

Sem crerem em si mesmos, destruídas, desesperançadas [os jovens] dificilmente, buscam a sua libertação, em cujo ato de rebeldia podem ver, inclusive, uma ruptura desobediente com a vontade de Deus – uma espécie de enfrentamento indevido com o destino. Daí a necessidade, que tanto enfatizamos, de problematizá-las em torno dos mitos de que a opressão as nutre (FREIRE, 1983, p. 93).

Daí a importância da EP no sentido de contribuir para problematizar a opressão de que esses jovens são vítimas, auxiliando-os e aos gestores responsáveis pelas instituições em que se encontram, a localizar o opressor *fora* delas, aceitando a luta para superar a contradição em que estão inseridos (FREIRE, 2003).

Em todo esse processo, há que se ter uma postura dialógica, de acolhimento, de não preconceito e crença na mudança de postura. Daí a necessidade de um olhar diferenciado, que extrapole o ato de enxergar; é necessário aprender a ver para “olhar”, o educando em conflito com a lei.

3.2.3.6 - “A gente sofre de discriminação”

É porque a gente vê lá na rua, a gente passa e vê muitos jovens passando sabe, então, há uma certa discriminação por quem trabalha na rua, o pessoal fala pra caramba. Então a gente sofre de discriminação porque quando a gente arruma uma namorada: Pô, você trabalha de que? Pô, sou vendedor. Vendedor de quê? (risos). Entendeu? É uma dificuldade muito grande, com preconceito, com tudo; é bom a gente ter o trabalho da gente quando a gente terminou o segundo grau, a gente corre atrás também, mas só não tem retorno. (PINHO, 2007, p. 141/142)

A perspectiva do relato deste jovem indica o que nos parece fundamental para pensar os diversos arranjos através dos quais as formas específicas de discriminação se manifestam no plano da sociabilidade.

Em um mundo em que a opressão é tão emergente, latente e visível, somente uma pedagogia da esperança assinala não sucumbir ao fatalismo. Para esse combate, urge a radicalidade da prática pedagógica que visa a superar as situações-limite a partir da esperança ligada à utopia, ao inédito viável, ao sonho possível. “Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã”.

É assim que Freire, em *Pedagogia da Indignação*, refere-se ao apenas esperar: tempo perdido, para ele, o tempo de espera precisa ser um tempo de que fazer. Esperançar é não desistir. O nosso horizonte utópico é a humanização das pessoas, não posso, por

consequente, “continuar sendo humano se faço desaparecer em mim a esperança e a briga por ela”.

A missão da EP de transformação da realidade opressora, na perspectiva da libertação dos sujeitos é histórica, mas a forma como o enfrentamento se dará dependerá dos aspectos da conjuntura e, embora a conjuntura

apresente permanentes e novos desafios, a prática pedagógica fundamentada na concepção de educação popular só será garantida se assumirmos a sua dimensão política, estética e ética. Isso implica a aceitação do novo, a rejeição da discriminação e a reflexão crítica sobre a prática, sem abrir mão do rigor metodológico, da pesquisa, da competência, da criticidade, do respeito aos diferentes saberes e do comprometimento (ASSUMPCÃO; BRANDÃO, 2009, p. 99).

Sendo assim, a EP deixa de ser apenas mais uma perspectiva de mediação de saberes e de construção de conhecimento. Ela extrapola o que, até então, tem sido entendido como educação, em especial, quanto à formalização do que foi construído e acumulado, ao longo da história, revelando-se como compromisso com um projeto histórico de humanização libertadora por meio do trabalho do povo, transformando-se em movimento pedagógico, movimento aqui compreendido como coletivo em benefício de uma causa.

Isso equivale dizer que não basta a consciência, a produção de teorias acerca da realidade, buscando explicá-la, mas uma compreensão que intenciona a transformação dessa realidade. Acerca disso, Freire fala da importância de articular o nível da compreensão com a intervenção na vida concreta, não limitando ao plano das consciências individuais; a superação que busca diz respeito tanto ao ser subjetivo quanto ao mundo objetivo.

3.2.3.7 - “Você não vai fazer a atividade?”

A aluna F, sentada ao fundo da sala, pergunta em voz alta: “Professor, pode ficar com o fone de ouvido na sala de aula?” Ao que ele responde negativamente. “Só pra saber”, diz a aluna. O professor não percebeu o comentário que funcionou como uma indireta. “Ele nem tá vendo o bagulho”, diz outro menino da sala, reforçando a crítica. Enquanto a maioria dos alunos utiliza os fones de ouvido discretos (earbuds ou intra-auriculares), de cores neutras e disfarçadamente saindo de suas vestimentas, colocados de forma difícil de ser visualizados, outro aluno, sentado à minha frente, aquele que certa vez disse que “não se importa com o que os outros pensam”, está com um fone supra-auricular (com o formato daqueles utilizados pelos DJs), de cor vermelha, que se destaca (destoando) do restante de sua vestimenta. Reprendido pelo professor, o aluno retira o fone de ouvido, mas o

mantém debruçado sobre sua carteira e conectado ao celular, que é menor que o fone. “Você não vai fazer a atividade?”, pergunta o professor. O aluno comenta que está com a mão doendo e que sua colega irá copiar o texto para ele. O professor comenta que ele é folgado. (RA-14, 3º ano Z). (SALATINO; BUENO, 2018, p.633)

Práticas de jovens como as citadas nesta fala não se restringem ao contexto local onde foi realizado. As formas participativas de construir diálogos revelam novas perspectivas de ensinar e aprender, indicando que existem possibilidades de vivenciar o ensino distante das tradições da educação bancária.

Essa perspectiva coloca em foco a realização da ação educativa na ação como fim, o que para Paulo Freire (1987) é a educação bancária. Desse modo, a esperança da transformação social reside na lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos. Freire (2008) propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os homens e mulheres em “vasilhas”, “recipientes” a serem “preenchidos” pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata homens e mulheres como seres vazios, dependentes. Sugere a defesa de uma educação por meio da conscientização, da desalienação e da problematização. O processo de problematização inicia com a compreensão crítica da significação da palavra, para então construir condições para o anúncio de uma outra realidade possível. Pois, conforme Freire “quanto mais progride a problematização mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de ‘desvelar’ esta essência” (FREIRE, 2005, p. 89).

Assim, ao demonstrar o papel do diálogo na construção do significado, Freire (2005) também indica um modo de romper com a pedagogia “bancária”, com a cultura do silêncio, que consiste na mudez, na dificuldade em perguntar, emitir opiniões, fornecer julgamentos de valor, trocar ideias, posicionar-se e questionar, e também a dificuldade e a resistência ao trabalho em grupos. Freire (2005) defende o diálogo como uma prática essencial, que escuta e incentiva os sujeitos a dizerem a sua palavra, o que seria indispensável na constituição da emancipação das pessoas, que podem se tornar protagonistas do processo de conhecer, passando a construir significados, deixando de ser objetos para serem construtoras/es e fonte do saber e da cultura.

A educação nesta concepção só pode ser emancipatória na medida em que valoriza a linguagem do povo, tornando-se um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática. Freire (2005, p.8) afirmava que “a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social”. A linguagem tem papel ativo na construção da

experiência e na organização e legitimação das práticas sociais dos vários grupos da sociedade. Segundo Freire (2005, p.8) “a linguagem é o verdadeiro recheio da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade.”

3.3 - A vez dos/as jovens anúncios:

Para tratar dos anúncios, o relatado por Adriana Pedreira Botelho; Mayara Cristina Muniz Bastos Moraes e Lígia Costa Leite no Artigo “Violências e riscos psicossociais: narrativas de adolescentes abrigados em Unidades de Acolhimento do Rio de Janeiro, Brasil”. [...] *eu vou poder entrar lá, com a cabeça erguida [...]*. Esta foi a fala de Breno, citada pelas autoras.

3.3.1 - “Eu vou poder entrar lá, com a cabeça erguida”

Minha família me discriminava muito, falava que eu ia dar pra bandido, pra maconheiro. Eu dei sim. Mas, se eu dei pra bandido, pra maconheiro, creio que eu vou dar pra trabalhador. Quando eu chegar lá em casa, lá na comunidade, eu vou poder entrar lá, com a cabeça erguida e a minha família olhar lá e ver como: ‘Ele deu pra bandido, deu pra maconheiro, mas hoje ele tá sendo alguém na vida’. E é esse o meu sonho, chegar lá como marinheiro, eu vou ter que estudar muito pra ser marinheiro. Subir a comunidade lá, com aquela farda toda branca, maiorzão, é meu sonho. (BOTELHO; MORAES e LEITE. 2013, p.11).

Vemos nesse relato muito do que aponta Freire em seus escritos: o encontro dos homens, o encontro com a possibilidade de pronunciar o mundo no modo de relacionar-se, de ter fé na vida, na força da esperança que os move. “Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor” (FREIRE 1983, p. 94).

Como nos ensina Freire:

A Esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança (FREIRE, 2011, p.70)

A esperança marca a possibilidade de sonhar com o futuro, carregado de desejos próprios, sem a interferência do outro. Quando tratados com respeito, com ética, com compromisso, como sujeitos de sua história, temos uma possibilidade de vislumbrar a

esperança que transforma o mundo. Seu protagonismo é fundamental para que suas escolhas sejam respeitadas.

Acreditamos que precisamos investir na esperança, e a EP, junto com o Direitos Humanos, podem contribuir para esse caminho. Como afirma Streck (2006, p.282):

A força da Educação Popular está, paradoxalmente, nos restos de esperança transformados em semente de um outro futuro que orienta a busca, e não na criação de futuros fechados que acabam aprisionando as próprias esperanças. A atenção aos encobrimentos e às emergências dará conteúdos à crença de que [...] há fogo sob as cinzas.

3.3.2 - “Porque eu me considero criança”

Entrevistadora: Quando é que tu vais ser jovem? Sara: Com 17 anos. Entrevistadora: O que vai acontecer lá com 17? Sara: Porque eu acho que vou ter mais cabeça, vou ter uma série bem maior, sei lá a sexta série, porque eu me considero criança, porque eu tenho 15 anos [...]. (ANDRADE & MEYER, 2014, p. 90)

Percebemos na fala de Sara uma ineficiência das políticas públicas em relação à escola, pois com 15 anos ela não cursava a 6ª série, esperava fazê-lo depois de dois anos, quando completasse 17 anos.

Conforme vimos em Freire, ali perpassa um nível de consciência que se denomina consciência transitivo-ingênua. Há leitura da realidade e da própria história, há a utopia, o desejo e a clareza da necessidade de ajuda.

É uma estudante, para a qual a escola não se preparou. Para Freire (1991), é imputada culpa aos educando/as pelo fracasso escolar, o que descaracteriza a omissão do Estado ao jogar a responsabilidade do insucesso no próprio educando/a. Ao contrário disso:

Uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades. A aprendizagem escolar tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados (FREIRE, 2003, p. 125-26)

Segundo a LDBEN - 9.394/96 e o ECA 8.069/90, um número elevado de faltas sem justificativa e a evasão escolar ferem os direitos das crianças e dos adolescentes. A evasão escolar é consequência de um problema gravíssimo que, com certeza, traz consequências devastadoras na vida de meninos e meninas (BRASIL, 1990, 1996).

3.3.3 - “Eu quero mais é trabalhar”

Eu estou tentando mesmo é formar. Fazer uma prova de Polícia ou qualquer outro serviço. Conseguir um emprego bom... Ganhar bem... (Valdir, treinando) estudar é uma obrigação. Eu estou querendo ter o segundo grau. Da escola eu não tenho o que reclamar. Eu presto atenção, mas não sei o que acontece. Eu não sou muito inteligente. Eu gostava mesmo é de trabalhar fazendo churrasquinho, mas o dono lá do sacolão não quis mais. Eu quero mais é trabalhar. Tirar o segundo grau para fazer um curso de vigilante, porque o meu pai trabalha como vigilante numa empresa de segurança. Aí ele vai me indicar. [...] Eu não quero demais, ser um médico ou um advogado. Eu quero ser só vigilante. Eu quero apenas estudar o básico mesmo. (Franklin, treinando). (LEÃO, 2006, p.38)

A fala desse jovem demonstra uma ansiedade com relação a terminar a educação básica, uma vez que estando formado ele poderá prestar a prova de Polícia e entrar no mercado de trabalho.

Os jovens, muitas vezes, expressam falta de motivação para a vida escolar. A grande dificuldade em encontrar a motivação para estudar, parece estar articulada com o sentido de utilidade dos estudos, a integração na vida escolar e a identificação com os estudos.

3.3.4 - “Arrumar um emprego pra quando for de maior ficar num trabalho certo”

Entrevistadora: O que tu entendes por ser jovem? Ana: Disposição, A minha ideia quando sair do Projovem é arrumar um curso, arrumar um emprego pra quando for de maior ficar num trabalho certo. Usar o que eu tô recebendo aqui de bom no Projovem pra o mundo lá fora. Quando eu tiver a idade mais avançada assim, né? E conseguir o meu emprego (Carlos, 16 anos). (CAMPOS; PAIVA, 2018, p.27)

Os valores do estudo, estabilidade financeira e constituição de família são, normalmente, valores compartilhados pelos jovens. Sua atitude está, intimamente, relacionada com o tipo de interação que ele mantém no convívio com grupo social, podendo interferir positiva ou negativamente. E, em muitos adolescentes, percebemos a

falta de perspectiva de futuro, perspectiva essa que é objeto de representação social construída no senso comum pelas relações sociais e perpassada por um contexto histórico de valores e regras que articulam processos psicossociais.

O/A jovem que vive a falta de perspectiva de vida, geralmente, apresenta insegurança quanto ao próprio futuro, desinteresse pela escola e pelas questões fundamentais da vida; sua fala é sempre pautada no determinismo; tem necessidade de viver intensamente, muitas vezes, expressa de formas irresponsáveis; demonstra um perfil imediatista, tudo é para ontem; tem comportamentos autodestrutivos; descuido com a saúde; desapego da vida, como um todo; as características típicas da juventude, aos poucos, vão deixando de existir: energia, curiosidade, ousadia, poder de escolha, foco, valores éticos.

Segundo Freire (2000) há todo um discurso que afirma a impossibilidade de mudar o mundo, porque a realidade é assim mesmo, por vezes, esse discurso está impregnado nas pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade. A ação educativa deve ser esperançosa sem espera, e ações devem ser tomadas visando à efetiva libertação da visão fatalista que impera em grande parte da juventude.

3.3.5 - “Até compras pela internet ele faz”

A dona de casa Beatriz, mãe de Marcelo, diz que o filho tem uma autonomia jamais sonhada por ela quando estava com a mesma idade [...] embora fique um pouco assustada com tanta precocidade, Beatriz acredita que a vida do filho é melhor do que foi a sua. “Ele tem mais cultura, sabe falar sobre qualquer assunto e domina a informática totalmente. Até compras pela internet ele faz”, conta orgulhosa (KOSTMAN, 2003, p.89). (TOMAZ; 2014, p.196)

Aqui vale destacar que a compreensão em torno do fazer EP constitui um processo educativo que nos permitiu entender e compreender criticamente a prática a que estávamos debruçados, na medida em que refletimos muitas vezes sobre ela. A práxis, ou seja, a ação-reflexão nos permitiu olhar para nossa prática e compreendê-la enquanto caminho de possibilidades para a construção/elaboração de um outro conhecimento, pautado na luta pela emancipação, pelo fortalecimento da alteridade e da autonomia das pessoas.

Autonomia é a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo; agir por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual os seres humanos pretendem poder escolher as leis que regem sua conduta.

Nesse sentido, a decisão é parte fundante da autonomia, consiste em perceber as diversas facetas da situação e tomar partido, conscientemente, escolher entre uma ou outra possibilidade de ser e estar no mundo. Segundo Freire (1996, p.120), “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo, na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Conceito fundante da pedagogia freiriana,

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.120).

Autonomia em Freire tem a ver com assumir-se responsável, mas, mais do que isso, tem a ver com busca consciente e desperta da liberdade, é libertar-se das cadeias de determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. Não haveria o menor sentido pensar em formação crítica e autônoma, se a história já estivesse dada, definida, ou se fosse feita apenas por alguns iluminados. Para ser autônomo, a conscientização é uma exigência.

3.3.6 - “Acaba virando até meio que uma família”

“Aqui a gente aprende a ser mais social, a conversar com todo mundo. Aqui todo mundo se fala, todo mundo se conhece. Acaba virando até meio que uma família, porque todo mundo conhece todo mundo. A gente não é amigo só aqui, A gente é amigo em todos os cantos.” (Juliana, 16 anos). (Campos; Paiva, 2018, p. 25)

Aqui ressalta-se mais uma vez a importância dos laços afetivos estabelecidos como um fator determinante para a permanência na escola. Sobre este aspecto, Dayrell *et al* (2011) ressaltam que a sociabilidade é uma dimensão central na constituição da condição juvenil que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola.

Conclui-se ainda que, na perspectiva juvenil, a presença de outros jovens diminui a sensação de estranheza, característica ao espaço escolar, trazendo para este um clima de familiaridade com outros espaços de sociabilidade, como a rua e os clubes.

3.3.7 - “Eu seria uma pessoa maravilhosa também, né?”

Minha mãe me ensinou muita coisa. Ela me deu uma educação, tanto a mim quanto a meu irmão, maravilhosa, sabe? Mas eu digo que se eu não tivesse feito parte da EDISCA, com certeza também não seria uma pessoa louca, uma pessoa ruim não. Eu seria uma pessoa maravilhosa também, né? Mas, na EDISCA, eu aprendi desde a maneira de me comportar, de falar, de agir, de me vestir, eu aprendi muito. Eu tava sempre ali no convívio daquelas pessoas inteligentes, interessantes, experientes, sabe? (FREITAS, 2007, p. 86)

3.3.8 - “Me ajudou muito a ter força de vontade, a ir atrás dos meus objetivos”

...a EDISCA me ajudou muito na minha vida hoje, não em relação a saber dançar, a saber interpretar, a saber cantar. Me ajudou muito a ter força de vontade, a ir atrás dos meus objetivos. A não ter medo de falar com as pessoas importantes. (...) A saber se dirigir, a saber se comportar, a mostrar sinceridade. Isso foi o que eu mais colhi na EDISCA... Não tanto o balé, a dança. (...) Eu já busquei mais o lado da educação mesmo lá que eles dão lá mesmo. O respeito. Isso foi o que de melhor eu aprendi lá dentro. (FREITAS, 2007, p. 87)

O relato destas jovens atesta a positividade das experiências vivenciadas, as transformações e os benefícios em suas trajetórias na ONG.

Em seus estudos sobre juventude, Dayrell (2002) aponta que a família ocupa um lugar central nas relações dos jovens, devido à qualidade das trocas que estabelecem os conflitos e arranjos que dimensionam a vida social, constituindo um “filtro por meio do qual traduzem o mundo social, significando um espaço de experiências estruturantes.

Nesse sentido, a família é uma das poucas instituições do mundo adulto com a qual esses jovens podem contar” (DAYRELL, 2002, p.124).

Como Freire (1996), acreditamos que é fundamental, que o conceito de educação restrito seja ampliado, visando a redefinir papéis, enxergar novos espaços e tempos, incluir novas pessoas e segmentos escolares, comunitários e sociais que, juntamente com a escola, consolidem novos jeitos de educar, estimulem aprendizados que extrapolem seus muros. O conceito educação solicita novos delineamentos, bem como as perspectivas de tempos e espaço já que à medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o

tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender, tendem a multiplicar-se. Freire (1996, p. 122) afirma:

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reaccionariamente, pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

3.3.9 - “Ter esse vínculo é entrar na sala de aula e dar um sorriso”

[...] o que mais influencia o meu trabalho aqui é o vínculo, que aumenta a cada dia. Eu procuro ser um pouco diferente e não deveria [...] eu consigo trabalhar através da alegria, do entender, consigo trabalhar tranquilamente o meu conteúdo. Ter esse vínculo é entrar na sala de aula e dar um sorriso, dar um bom dia antes de entrar na matéria, mas você não está sempre sorridente e com essa idéia de estar sempre disposto a acolher [...]. (ZUCCHETTI; MOURA, 2010, p.18)

Aqui percebemos a dimensão da educação como via de mão dupla “quem educa aprende e quem aprende educa”, porém ao mesmo tempo em que este jovem professor adere o discurso positivo, deixa subjacente a ideia de que nem sempre se está disponível a essa abertura.

O que vemos na educação, é um contexto onde os profissionais estão sempre cansados e desgostosos com os atuais modelos e contextos de educação e com a própria vida; a sensibilidade vai se gastando frente aos muitos desafios. A frustração, a depressão, o sentimento de impotência que se encontra nos sistemas educacionais, em especial, do Brasil, são sintomas que revelam uma lamentável causa: a perda do sentido. E é a banalização da vida cotidiana que traz consigo a perda do sentido da história que se constrói nele.

Para Gadotti, Freire e Guimarães (1994, p. 10), vive-se em tempo de crise da utopia e reafirmá-la constitui-se um ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro.

Como diria Freire, não podemos nos esquivar de responder a essa demanda pois é urgente uma nova ordem social e, nesse sentido, gritos de solidariedade e inclusão social ressoam de diversas formas e em todos os cantos.

Hanna Arendt (2000, p. 247) declara que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. Educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus

próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum

3.3.10 - “Ter aquele diálogo legal, laços de amizade”

“Compartilhar experiências e ter aquele diálogo legal, laços de amizade . . .” (JM1). “Vendo os meus amigos que já participavam há algum tempinho e, eu não estava muito por dentro dessa área de meio ambiente. Eu não tava nem aí. Aí aquelas conversas dos amigos me influenciaram” (JM2). “As amizades que a gente fez não só dentro do CJ, mas com outras instituições parceiras. Temos feito amigos no CJ, amigos no Fórum... . . .” (JM3). (SILVA; NEVES; CALLEGARE; HIGUCHI; PEREIRA, 2018, p. 623)

Os diálogos revelam que os/as jovens têm como aspecto motivador para o protagonismo, a amizade, construída e fortalecida pela troca de experiências permeadas por opiniões afins que vão desde políticas até comemorações de aniversários.

Em Freire (1996), encontramos o entendimento de que a existência humana não pode ser muda, silenciosa, visto ser uma forma de pronunciar o mundo e modificá-lo. Esse mundo, ao ser pronunciado, é também, problematizado, o que exige novo pronunciar, ou seja, acontece a práxis, o ciclo ação-reflexão-ação, vale lembrar que esse processo não é automático, é processo e demanda investimento.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Ao referir-se ao diálogo, como constitutivo da existência humana, Freire (1983, p. 93) afirma que o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Sendo assim:

se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Isso torna o diálogo um encontro amoroso dos homens, não de inconciliáveis, mas pressupondo confiança. Se educação é transformação do mundo, se a palavra verdadeira é práxis social comprometida com o processo de humanização, a postura dialógica é condição fundante de um projeto pedagógico crítico, propositivo e, portanto, esperançoso.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. [...] Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers),

não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser (FREIRE, 1978, p.115).

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com eles sem precisar se impor. Assim, para Freire (1996), no processo da fala e escuta, a disciplina do silêncio, a ser assumido a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam. O espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem falando, cala para escutar a quem, silencioso e não silenciado, fala.

Para Freire (2005), o diálogo é essência da educação como prática da liberdade e educação problematizadora. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu tu” (FREIRE, 2005, p.91). Ao pronunciar o mundo, ou seja, fazer o uso da palavra, os homens transformam o mundo e o uso do diálogo torna-se um caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire)

Ao final da escrita desta dissertação percebo que existem espaços em branco, silêncios e contradições que marcam a experiência e o próprio texto, pois toda a atividade humana implica limites. Estes nos convidam a dar um passo a diante.

A escrita é ato de aprender (um mais entre tantos outros nesse processo), pois possibilita refletir sobre o vivido que é tornado experiência, sobre os processos inscritos no fazer e construir pesquisa, a partir da dialética entre os objetivos que se propõe e o resultado que se obtém, entre o que se pensa e o que de fato se consegue expressar, entre os saberes constituídos e aqueles que precisam ser (re)aprendidos. Escrever é transformar-se. Seja pelo desafio de expressar em palavras, experiências de sentido que transcendem o vivido, que o (re) significam, que produzem movimento, desacomodam, fazem sair do lugar, constituindo a dinâmica própria da vida. Seja pela tarefa (árdua, em alguns momentos) de articular ideias, argumentos, pensamentos que possibilitem ao leitor empreender os mesmos caminhos que foram trilhados, mas tendo consciência de que o domínio do sentido é dado pelo leitor, não por quem escreve.

Percebemos que os/as jovens estão inseridos/as em um contexto social que produz restrições e cerceamentos na forma de viverem sua condição juvenil. O fato de viverem na periferia, caracterizada pelo precário e o transitório. Dessa forma, a compreensão da condição juvenil também é territorial, está atrelada ao contexto social e às redes de relações implicadas no território onde se vive, produzindo formas e significados diferenciados, modos característicos de viver esta condição a partir das especificidades do espaço social.

Em uma experiência de 30 anos de atuação na educação e, em especial, na educação física para meninas e meninos, aprendi com todos/as e, também, com os educadores e as educadoras que cruzaram meu caminho. Melhor dizendo, juntos construímos mais que um caminho, construímos uma história encharcada de emoção, de sentimento, e de humanidade.

Importou-nos, aqui, contar justamente o entrelaçamento de nossas histórias, a fim de eternizá-las no que virá; transformá-las em pronúncias de novas realidades, menos

feias do que as que vivemos. Enquanto palavras, que ao repensar os dados concretos da realidade, que é, também, utópico, implique a denúncia de como estamos vivendo e no anúncio de como poderíamos viver. Que sejamos um pensamento esperançoso, por isso mesmo. [...] e, por sermos “um ser da intervenção do mundo”, que deixemos nossas “marcas de sujeito e não pegadas de objeto” (FREIRE, 2000, p. 118-119).

Não posso deixar de dizer o quanto cresci como pessoa e como profissional cumprindo com os objetivos desta oportunidade de formação, especialmente, no que concerne à reflexão sobre minha prática pedagógica, a incorporação do ensino-aprendizagem, bem como de vivenciar experiências que contribuíram para a inovação, por meio de investigação científica e incorporação de conhecimentos especializados, na linha de pesquisa da Educação Sociocomunitária e da Educação Popular.

Assim, aos poucos, a obra de Paulo Freire foi se mostrando fundamental em relação ao que foi projetado no início da pesquisa. Ao incorporar seus ensinamentos, sobretudo em relação ao conjunto de princípios e práticas pedagógicas, entramos em profunda conexão com as experiências e convivências que pudemos experimentar, em toda a nossa vida, tanto pessoal como profissional e acadêmica. Por vezes, houve vontade de desistir. A lógica da pesquisa tipicamente acadêmica impedia-me de ver como processo o que havia caminhado até então. Com as provocações e sugestões da minha orientadora, os questionamentos, os novos rumos, enfim, consegui centrar o pensamento.

E hoje, ao olhar para trás, vejo que tudo foi extremamente significativo. Nada foi em vão. Tinha vivido um processo de esperança sem espera, mesmo que não tivesse, ainda, essa clareza. A angústia que consumia minha alma, que me fazia errar, ao querer dar conta de tudo, em um só tempo, foi aos poucos, sendo substituída pela consciência crítica. “O que a escola deveria aprender com os/as adolescentes/jovens para promover uma educação problematizadora”? Qual a percepção dos/as jovens sobre a relação juventude e educação escolar? Para investigar o problema e responder às questões, esta pesquisa, de caráter essencialmente qualitativo, teve como objetivo geral analisar a percepção de jovens sobre a relação juventude e educação escolar contida em literatura específica. E, como objetivos específicos, levantar pesquisas na área de Educação e Juventude. Identificar nessas pesquisas o que os/as jovens pensam sobre sua própria realidade. Entender como a escola/comunidade escolar pode melhor atender às demandas desses/as jovens. Analisar, a partir da EP, alguns temas geradores surgidos na pesquisa, entre eles:

Reaprender Freire levou mais tempo do que eu esperava. Aos poucos, foi possível enxergar, compreender e apreender mais do que apenas “ver” que aquilo que se denominava como educação escolar ia, devagar, sendo respondido pela EP. Havia o desejo de falar das muitas pedagogias (inclusive, achando que estávamos no caminho certo, pois o próprio Freire sugeriu: escrevam pedagogias). Ao estudar as pedagogias pretendidas e, em paralelo a elas, a densidade da EP percebia-se que esta fundamentava-se nas palavras geradores da EP freiriana, diálogo, temas geradores, amorosidade... e isso ocorreu com tantos outros princípios, conceitos e “pedagogias”. Tais descobertas foram imprimindo, no processo de pesquisa e de escrita da dissertação, novos conhecimentos e saberes, que nos exigiu um processo de reconstrução do trabalho.

A EP passa a ser em nossa compreensão e em nossas sugestões práticas de atuação pedagógica, inspiradora da educação, em todos os níveis, modalidades, formas e dimensões educacionais, dentro e fora da escola, pois considera como ponto de partida o respeito à dignidade humana, sem a qual não pode haver, efetivamente, educação humanizadora e emancipatória.

Mais que conclusões, estas considerações pretendem ser reflexões sobre o processo de investigação, seu objeto e as interrogações decorrentes da pesquisa. Durante as análises dos temas geradores, das vozes dos/as jovens percebemos que a experiência escolar de cada um era diversificada. Muitos anúncios de sucesso de jovens em programas sociais e ONGs que se preocupam em ocupar o tempo livre dos/as jovens, presente nas ações voltadas para a juventude. Como afirma Dayrell (2006), a presença desses projetos reforçava uma concepção hegemônica da escola. Muitos fatores influenciam a frequência evasão escolar e estes estão inerentes à condição juvenil, como a relação com o tráfico de drogas e a necessidade de trabalhar. Tais fatores revelam que as trajetórias escolares não são lineares, podendo ser interrompidas ou retomadas de acordo com as escolhas que os/as jovens vão fazendo de acordo com a sua experiência social.

A partir da análise dos artigos, consideramos importante destacar as ausências de assuntos tratados nos artigos, as proposições das denúncias e os anúncios. Os artigos analisados abordaram temas como educação e juventude e a partir da compreensão dos jovens como sujeito do próprio aprendizado e também do processo de pesquisa, Dayrell, ao relatar sua experiência de pesquisa com jovens, ressalta que “tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador” (DAYRELL, 2007, p.161).

Por meio da pesquisa bibliográfica, pudemos aprender que a EP, por meio de seus pressupostos, tem muito a contribuir para uma educação mais humanizada. Assim o diálogo é um dos temas geradores mais importantes saber quais são os desejos, inquietações, visão de mundo é essencial para uma educação libertadora com possível transformação da realidade em que estão inseridos.

Nas narrativas coletadas, pudemos observar que os/as jovens estão longe de terem uma formação humanizada. A proposta da EP sugere um novo olhar para a realidade em que estamos inseridos, proporcionando entender melhor nossa história e nos identificar como seres pertencentes a esse todo, possibilitando lutar para mudar o que precisa ser mudado.

Os pressupostos da EP, articulados às concepções, inquietações e desejos, proporcionaram a oportunidade de identificar e compreender melhor as possibilidades de EP freiriana.

Os princípios da EP se aplicados na educação escolar regular, podem estimular os/as jovens à curiosidade, entender que cada pessoa, seja ela professor/a ou colegas de classe, possui uma história, uma cultura de conhecimentos, e esses se somam e se complementam. Nossos conhecimentos estão em constante construção e transformação, são inconclusos, conforme nos relacionamos com as pessoas e com o mundo, adquirimos novos conhecimentos.

Identificamos que os/as jovens sentem necessidade do diálogo em todos os lugares, seja na escola, na família, nas ONGs, etc. As premissas da EP nos proporcionam uma reflexão sobre a nossa prática em educação, também nos faz analisar como estamos nos posicionando frente aos/às nossos/as alunos/as. Estamos possibilitando ações de mudanças em busca de uma educação realmente transformadora, libertadora e mais humanizada? Percebo, que em minhas práticas docente sempre tive uma proximidade com os princípios da EP, muito embora não fosse do meu conhecimento todo esse referencial teórico antes desta pesquisa.

Tenho buscado em minha atuação docente, junto os meus/minhas alunos/as, compreender a melhor maneira de contemplar os assuntos propostos, trazendo para as aulas, reflexões de situações que podem ilustrar diferentes formas de atividades práticas.

Os resultados indicam a necessidade de maior presença das premissas da EP na educação seja ela formal ou não formal, em instituições públicas ou particulares de ensino e/ou projetos sociais e ONGs, pois é visível o pouco conhecimento desta educação por parte de profissionais da educação, professores/as.

Educadores, assumamo-nos como construtores de um outro mundo possível, na esperança sem espera, proposta por Freire!

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: ANPED/PUC-SP, n. 5 e 6, p. 25-36, 1997. Número especial: Juventude e Contemporaneidade. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf Acesso em 22 de jun. 2018

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____ e BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

ALVES, R, A. **A alegria de ensinar**, 3ª ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. **Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas**. Educ. rev., Curitiba, n. spe-1, p.85-99, 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000500007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36463>.

ANTÔNIO, Severino. **A Irmandade de todas as coisas: diálogo sobre Ética e Educação**. Lorena, SP: Diálogos do Ser, 2010.

_____. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes**. São Paulo: Paulus, 2009.

ANTÔNIO, S; TAVARES, K. **Uma pedagogia poética para as crianças**, Americana, SP: Adonis, 2013.

ARANHA, M. L. **Filosofia da Educação** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **História da Educação** 1ª ed.. São Paulo: Moderna, 1989.

BOTELHO, Adriana Pedreira; MORAES, Mayara Cristina Muniz Bastos; LEITE, Ligia Costa. **Violências e riscos psicossociais: narrativas de adolescentes abrigados em Unidades de Acolhimento do Rio de Janeiro, Brasil**. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 7-16, jan. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014201.18112013>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

_____. **Educar: ousar utopias da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria**. São Paulo, 1997.

_____. **Lutar com a palavra**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **O arдил da ordem:** caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas: Papirus, 1983.

_____. **O que é educação popular?** 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante:** um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v.6, p.51-62. jan.-dez. 2007

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **As desigualdades na escolarização no Brasil:** relatório de observação. n. 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, CDES, 2014.

_____. Secretaria Nacional de Articulação Social Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas.** Brasília, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2018

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Caroline Cristina de Arruda; PAIVA, Ilana Lemos de. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens:** possibilidades e contribuições na perspectiva dos adolescentes participantes. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 22-29, Apr. 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922018000100022&lng=en&nrm=iso>. acesso em 06 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.22409/1984-0292/v30i1/1460>.

CARRILLO, Alfonso Torres. A. Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: D. R. STREK; M. T. ESTEBAN (Orgs.). **Educação Popular:** lugar de construção social e coletiva. Petrópolis/RJ, Vozes, p. 15-32. 2013.

_____. **La Educación popular.** Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Buho, 2008.
COMÊNIO, J. A. **Didática Magna.** Tradução Joaquim Ferreira Gomes, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (Acessado em 15 nov. 2018) Disponível internet: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>

CONDÉ, Ágatha Alexandre Santos. **Juventude e educação: os sentidos do ensino médio na periferia do Distrito Federal**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

CRUZ, Vanessa Aguiar. **Juventude em situação de acolhimento institucional: Educação Popular e Direitos Humanos**. 2015. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano São Paulo, UNISAL, Americana, 2016. 01.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **A música em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 303 p. (Humanitas)

_____. CORROCHANO, Maria Carla. **“Juventude, socialização e transição para a vida adulta”**. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUSA, Sônia M. Gomes (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Cãnone Editorial, 2009.

_____. **O jovem como sujeito social**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dezembro de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 set. 2018.

DUSSEL, Enrique Domingos. **20 teses de política**. 1.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão popular, 2007. 184p.

FERREIRA, Berta Weil. **Adolescência na Teoria Psicanalítica**. In: Educação. Ano XX, nº 32. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 1997 (159-168).

FREINET, Celéstín. **Pedagogia do bom senso**. 7.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000c. FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**, Tradução de Kátia de Mello e Silva, São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

_____. **Educação: o sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança.** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREITAS, Lia. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Maria Virgínia de. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **História das Ideias Pedagógicas** 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Protocolo On-line...** Associação Brasileira 37375 de Educadores Sociais, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 01 out. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e o Educador Social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação Não-Formal na pedagogia social.** Anais I Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 17 nov. 2018. p. 1-10.

_____. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD: Educação Temática Digital.** v. 4. n. 1. Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10497/ssoar-etd-2002-1-gohn-educacao_popular_na_america_latina.pdf?sequence=1> Acesso em 09 set. 2018.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. **O adolescente e a rua:** encantos e desencantos. Rev. Mal-Estar Subj., Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 106-120, mar. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482003000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 set. 2018.

GOMES, P. T. **Educação Sócio-Comunitária: Delimitações e Perspectivas,** Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano X - N.º 18, Semestre/2008.

GOMES, J. **Janusz Korczak e a empatia na formação do cidadão,** Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1999.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à Pesquisa em Educação**. 3. ed., Piracicaba, SP: Editora Biscalchin/UNISAL, 2009.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000

_____. **Sociologia da educação escolar e educação sociocomunitária**, Holambra: Editora Setembro, 2013.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar**. Comunicação & Educação Popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

INCONTRI, D. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo: Scipione, 2006.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. Tradução Sylvia Patricia Nascimento Araujo, 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**, São Paulo: Summus, 1992.

LEAO, Geraldo Magela Pereira. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, Apr. 2006. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 out.2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100003>.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katálysis, Florianópolis, v. 10, n. Espec, p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2018.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/196/70>> Acesso em: 26 jun.2018.

MIRANDA, Luciana Lobo et al. **Pesquisando com jovens na escola: desafios da pesquisa-intervenção em dois contextos escolares**. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 20, n. 2, p. 245-254, Aug. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200245&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202958>.

MONTANGERO, Jaques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAES, Pedro Bodê de. **Juventude, medo e violência**. In: Ciclo de Conferências Direito e Psicanálise. Novos e invisíveis laços. 2005. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2006/gover_2006_01_juventude_medo_pedro_bode.pdf> Acesso em 20 set. 2018

MOTTA COSTA, Ana Paula. **Adolescência brasileira e o contexto de vulnerabilidade à violência**. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2012 (6): 123-161. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/292/242> Acesso em 26 ago. 2018.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2ª Ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação Não-Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos**. Holambra: Setembro, 2005.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Outros Ritmos em Escolas da Periferia de São Paulo**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 217-237, Mar. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100217&lng=en&nrm=iso>. acesso em 06 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654713>.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. **Revisitando a História da Educação Popular no Brasil**. Em busca de outro mundo possível. Revista Histed Br. Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf > Acesso em: 26 jun.201.

PEREIRA, Kathiuscia Aparecida Freitas. **Protagonismo juvenil e Educação da juventude no Ensino Médio brasileiro**. 2009. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2010.

PINHO, Osmundo. A "Fiel", a "Amante" e o "Jovem Macho Sedutor": sujeitos de gênero na periferia racializada. **Saude soc.**, São Paulo v. 16, n. 2, p. 133-145, Aug. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902007000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902007000200013>.

PIAGET, J. **Jan Amós Comênio**. Tradução de P. M. Martha Aparecida Santana Marcondes, Recife: Massangana, 2010.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972. (ed. org. 1935-1965).

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977. (ed.org. 1932).

PINTO, João Bosco. Reflexões sobre as estratégias educativas do Estado e a prática da educação popular. In: TORRES, Rosa Maria. **Educação Popular: Um encontro com Paulo Freire**. 2º ed. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

PIRES, Shirley Jacimar. **Juventude(s), Escola Pública e Programas Sociais de Transferência de Renda**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte/MG, 2008. http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7LTENT/juventudes_escola_publica_e_prog_transferencia_de_renda.pdf?sequence
Acesso em 09 mai. 2018

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO), 2005. p. 227-278.

RAITZ, Tânia Regina. **Jovens, trabalho e educação: processos identitários na contemporaneidade**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 1, p. 78-94, jul. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1988/1916>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

RIBAS, Fabio... et al (Org). **Conhecer para transformar: guia para diagnóstico e planejamento da política municipal de proteção integral das crianças e adolescentes**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2011.

SALAMON, Ana Paula Braga. **A voz de crianças e adolescentes na imprensa: uma análise sobre a inclusão de meninas e meninos como fontes noticiosas nos diários Gazeta do Povo e Folha de Londrina**. In: Conferência Brasileira de Mídia Cidadã, 9, 2013, Paraná. Anais da IX Conferência Brasileira de Mídia Cidadã... Paraná: UFPR, 2014. p. 1-15. v. 01.

SALOMÓN, L. **O papel da sociedade civil na construção da democracia**. In: P. PONTUAL; T. IRELAND (Orgs.). Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília, MEC/UNESCO, p. 19-32. 2006.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Tradução de P. M. Martha Aparecida Santana Marcondes, Recife: Massangana, 2010.

SOFFNER, R.; ANTONIO, S.; EVANGELISTA, F. A. **Epistemologia e a Práxis da Educação Salesiana de João Bosco**, REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Americana, Ano XV, v. 02, n. 29, pp. 55-69, jun-dez 2013.

SOUZA, Tiago Zanquêta de. **A Extensão popular em educação ambiental e seus processos educativos**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos- SP, agosto 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9887/Souza_TiagoZanqu%C3%AAtade_Tese.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 28 ago. 2018

STRECK, Danilo R. **Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais.** Revista Brasileira de Educação, vol. 15, núm. 44, mayo-agosto, 2010, pp. 300-310 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 445 p.

TAVARES, Breitner. **Geração hip-hop e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal.** Soc. estado., Brasília, v. 25, n. 2, p. 309-327, Aug. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922010000200008>.

TOMAZ, Renata. **A invenção dos tweens: juventude, cultura e mídia.** Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun., São Paulo, v. 37, n. 2, p. 177-202, Dec. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442014000200177&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-584420148>.

TORRES, Rosa Maria. **Educación Popular: um encuentro com Paulo Freire.** Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988.

UNESCO. **La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y el Caribe: prioridades de acción en el siglo XXI.** CEAAL-CREFAL-INEA Santiago de Chile, Mayo 2000. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121482so.pdf>>. Acesso em: 02/10/2018.

UNESCO. **Políticas de/para/com juventudes.** Brasília: Unesco, 2004.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. **Bebendo em uma fonte de água fresca: caminhos para a formação de agentes comunitários.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos - SP, agosto 2002. Disponível em: http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/318/4/Valeria_de_Oliveira_Vasconcelos.pdf> Acesso em 28 set. 2018

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Educação Popular: uma história, um que fazer.** Educação Unisinos. 13(2), p. 135-146, Maio/Agosto, 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4939>> Acesso em: 28. Set. 2018

VIANA, Nildo. **A dinâmica da violência juvenil.** Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Tradução de Claudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 2007.