

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Formação de Professores do Ensino Médio

O JOVEM COMO SUJEITO
DO ENSINO MÉDIO

Pacto Nacional pelo
Fortalecimento do Ensino Médio

Etapa I – Caderno II
Curitiba
Setor de Educação da UFPR
2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Brasil. Secretaria de Educação Básica.

Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II : o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

69p. : il.

ISBN 9788589799829

Inclui referências

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

1. Ensino médio. 2. Educação do adolescente. 3. Professores e alunos. I. Carrano, Paulo Cesar Rodrigues. II. Dayrell, Juarez. III. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. IV. O jovem como sujeito do ensino médio. V. Título.

CDD 371.1023

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1384

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500

CEP: 70047-900

Tel: (61)20228318 - 20228320

O JOVEM COMO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO

Etapa I – Caderno II

AUTORES

Paulo Carrano

Juarez Dayrell

Licinia Maria Correa

Shirlei Rezende Sales

Maria Zenaide Alves

Igor Thiago Moreira Oliveira

Symaira Poliana Nonato

LEITORES CRÍTICOS

Ana Carolina Caldas

Clecí Körbes

Maria Madselva Ferreira Feiges

Sandra Regina de Oliveira Garcia

Observação: Todos os autores da primeira etapa da formação realizaram leitura crítica e contribuíram com sugestões para o aperfeiçoamento dos cadernos.

REVISÃO

Reinaldo Cezar Lima

Ana Carolina Caldas

Juliana Cristina Reinhardt

Victor Augustus Graciotto Silva

Marcela Renata Ramos

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Reinaldo Cezar Lima

Victor Augustus Graciotto Silva

Rafael Ferrer Kloss

CAPA

Yasmin Fabris

ARTE FINAL

Rafael Ferrer Kloss

SUMÁRIO

Introdução / 5

1. Construindo uma noção de juventude / 9

1.1. E o que seria então a juventude? / 13

2. Jovens, culturas, identidades e tecnologias / 18

2.1. Jovens em suas tecnologias digitais / 23

3. Projetos de vida, escola e trabalho / 31

3.1. A relação dos jovens com o mundo do trabalho / 35

3.2. Os jovens, os sentidos do trabalho e a escola / 37

3.3. A juventude no território / 40

4. Formação das Juventudes, participação e escola / 46

4.1. A relação dos jovens com a escola e sua formação / 48

4.2. Os jovens e a escola / 50

4.3. Os sentidos e significados da escola para os jovens / 51

4.4. Razões da permanência e do abandono escolar / 55

4.5. A questão da autoridade do professor, a indisciplina / 56

4.6. Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa... Será? / 57

Referências / 63

Introdução

Cara professora, caro professor, no cotidiano da escola e, principalmente na sala dos professores, podemos perceber que o desafio de trabalhar com os “jovens de hoje” costuma ser um tema constante nas rodas de conversa entre colegas. Nestas conversas, é comum encontrar queixas sobre como o cotidiano escolar é tumultuado por problemas provocados pelos jovens estudantes. A indisciplina costuma ser o principal problema apontado. Ela se manifesta na crítica à “falta de respeito” com os professores, nas relações agressivas entre os próprios jovens, na agressão verbal e física, na “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares e na “dispersão” devido ao uso de celulares ou outros aparelhos eletrônicos, mesmo na sala de aula. A forma de se vestir dos jovens também é vista como “rebeldia” e afronta ao que se exige como uniforme escolar, são calças e blusas larguíssimas, *piercings*, tatuagens e o boné: ah, o boné! Este é quase sempre o pivô do conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta. A lista poderia crescer infinitamente, como forma de exemplificar os pontos de tensão entre jovens e professores no ambiente escolar. Não é este o nosso objetivo.

Neste início de conversa, longe de querer negar que tudo o que foi citado acima existe, queremos provocar a reflexão de que esses e outros “problemas da juventude na escola” são muito mais uma questão de relacionamento entre jovens e seus professores, entre os estudantes e a instituição, do que um problema isolado

que possa ser atribuído ou mesmo equacionado ao olhar apenas para um lado da questão, ou seja, para a busca de um único “culpado” de cada um dos problemas que possamos elencar.

É nesta perspectiva que teceremos nosso diálogo. A questão da juventude na escola será tratada não como um “problema a resolver”, mas como um desafio pela busca da compreensão a respeito do que significa ser jovem e estudante em nossos dias. E sobre quais bases precisamos construir nossos relacionamentos com os jovens estudantes. Estas nos parecem ser as chaves para tecer bons relacionamentos que superem os fenômenos promotores do mal-estar em nossas escolas.

Nas aproximações que fazemos dos jovens estudantes por meio de pesquisas e mesmo em conversas informais, também ouvimos constantes reclamações em relação à escola e aos seus professores. Para grande parte dos jovens, a escola parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades. O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Aqui, a noção de “culpa” se inverte. O professor aparece como o culpado pelas mazelas relatadas pelos jovens no cotidiano escolar. Tem se tornado comum também que governos e “especialistas” em educação enxergarem no professor a origem da crise de qualidade e do “desempenho da escola”.

Desta forma, as políticas de responsabilização do professor tem o mesmo sentido daquilo que cha-

mamos de “jogo de culpados” e só revelam uma das faces da crise da escola na sua relação com a juventude.

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o “problema” não se reduz nem apenas aos jovens nem apenas à escola e aos seus professores. É fundamental superar a nossa tendência em achar “o culpado” de um relacionamento problemático. Seria ilusório acreditar que assim estaríamos enfrentando a complexidade dos desafios cotidianos. Não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida - professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, entre outros - são parte integrante da sociedade e expressam de alguma forma os problemas e desafios sociais mais amplos.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), que serão melhor discutidas posteriormente, apontam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo. No parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) que a fundamenta, fica explícita a necessidade de uma “reinvenção” da escola de tal forma a garantir o que propõe o artigo III, ou seja, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, e também o artigo VII, “o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes”.

Pôr em prática as determinações das novas diretrizes curriculares significa de fato de-

envolver um trabalho de formação humana que contemple a totalidade dos nossos jovens estudantes. Nossa realização como docentes que somos passa pelo conhecimento amplo sobre eles e elas. É a realização de um preceito básico da antropologia: se queremos compreender, é necessário conhecer. E, da mesma forma, reconhecer – experiências, saberes, identidades culturais – é condição para o relacionamento e o diálogo.

É o que propomos nesta reflexão para você, professor, professora: fornecer algumas chaves analíticas que possam facilitar o processo de aproximação e conhecimento dos estudantes que chegam à escola como jovens sujeitos de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nesta direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe “uma juventude”, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: juventudes.

Para isto, reunimos aqui reflexões sobre algumas das dimensões da condição juvenil que consideramos importantes, organizadas em quatro seções finalizadas com uma proposta de atividade a ser desenvolvida pela escola. Iniciaremos com a noção de juventude. Em seguida, na segunda seção, refletiremos sobre as múltiplas dimensões das identidades juvenis, sobre a relação que os jovens estabelecem com as novas tecnologias. Na terceira seção, chamaremos a atenção para dimensões importantes da realidade juvenil: a relação dos jovens com o mundo do trabalho, o território e os projetos de vida. Fina-

lizamos refletindo sobre a participação juvenil e a visão dos jovens acerca de escola. Temos consciência de que não conseguimos abordar todas as dimensões que constituem a condição juvenil no Brasil, mas acreditamos que as chaves analíticas que trouxemos ao nosso diálogo, somadas aos seus próprios conhecimentos e experiências sobre as realidades juvenis, podem contribuir para elaborarmos, juntos, conhecimentos a respeito do jovem e da jovem estudante que frequentam a sua escola. Este é o desafio para o qual lhe convidamos para enfrentarmos juntos. Vamos a ele.

I. Construindo uma noção de juventude

Um ponto de partida para construirmos uma noção de juventude passa por reconhecer as representações produzidas sobre os jovens. Lembrem-se dos exemplos que demos sobre as visões negativas sobre os jovens na escola? Em grande medida, essas são imagens que se cristalizaram entre os adultos e as instituições.

O trecho da música do grupo Charlie Brown Jr. que destacamos abaixo traduz e denuncia um paradoxo vivenciado pelos jovens no Brasil.

Vejo na TV o que eles falam sobre o jovem
não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...]
Sempre quis falar, nunca tive chance
Tudo que eu queria estava fora do meu alcance
[...]
(Charlie Brown Jr. – “Não é sério”)

E qual a natureza deste paradoxo? Por um lado, as características e valores ligados à juventude (como a energia e a estética corporal ou mesmo a busca do novo) são elogiados e até mesmo perseguidos pelo mundo adulto. Todos querem ser e parecer jovens num processo que já foi chamado de “juvenilização” da sociedade. Por outro lado, contudo, apesar deste elogio da imagem da juventude, os jovens, em especial os dos setores populares, não são beneficiados por políticas públicas suficientes que lhes garantam o acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempo para que possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida.

Mas como diz a letra da música: o jovem não é levado a sério. É uma tendência na escola de não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que lhe dizem respeito diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo. E se os jovens estudantes fossem perguntados: “você acha que é levado a sério?”; o que diriam?

A música também denuncia outro fenômeno comum: a criação de imagens e preconceitos sobre os jovens. As representações sobre os jovens que circulam pelas diferentes mídias interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Além dos estereótipos já assinalados anteriormente, é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; o jovem como um vir a ser adulto. A tendência, sob esta perspectiva, é a de enxergar



Apesar dos avanços legais na garantia de direitos para adolescentes (12 a 18 anos) e jovens (15 a 29 anos) e da criação de instituições governamentais para o desenvolvimento de políticas destinadas aos jovens, ocorridos nas últimas duas décadas, é preciso reconhecer que ainda há muito a fazer no campo das políticas públicas destinadas à juventude. De toda forma, o Brasil possui uma legislação avançada e protetiva de adolescentes e jovens. Citamos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Estatuto da Juventude (2013). Em julho de 2010, foi aprovada a PEC da Juventude (Proposta de Emenda Constitucional nº 65), após tramitar sete anos no Congresso Nacional. A Emenda inseriu o termo “jovem” no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal, assegurando ao segmento direitos já garantidos constitucionalmente às crianças, adolescentes, idosos, indígenas e mulheres.

Acesse página do Conselho Nacional de Juventude: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/>>.



Sobre a morte de jovens no Brasil, recomendamos consultar a publicação *Mapa da Violência – Homicídios e Juventude no Brasil* (2013). Segue uma síntese de dados:

- A taxa de homicídios da população total, que em 1996 era de 24,8 por 100 mil habitantes, cresceu para 27,1 em 2011.
- A taxa de homicídios juvenis, que era de 42,4 por 100 mil jovens, foi para 53,4.
- A taxa total de mortes em acidentes de transporte que em 1996 era de 22,6 por 100 mil habitantes cresceu para 23,2. A dos jovens, de 24,7 para 27,7.
- Também os suicídios passaram de 4,3 para 5,1 na população total e entre os jovens, de 4,9 para 5,1 (WAISELFISZ, 2013, p. 5).

a juventude pelo lado negativo. O jovem é aquele que ainda não se chegou a ser. Nega-se assim o presente vivido. Desta forma, é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro.

Essa imagem convive com outra: a juventude vista como problema. [Os índices alarmantes de violência](#), principalmente os homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem da juventude como um tempo de vida problemático. Não que estes aspectos da realidade não sejam importantes e não estejam demandando ações urgentes para serem equacionados. Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade deste momento de vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com os problemas que possam lhe afligir. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos ser da juventude não foram produzidos por jovens. Estes já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar a tal faixa etária. Pensemos, por exemplo, na violência policial que faz de suas vítimas prioritárias os jovens negros das periferias de nossas cidades.

É preciso cuidar para que o sujeito jovem não se transforme num problema para a sociedade. Isso pode fazer dele uma “nova classe perigosa” a ser combatida. Tal postura inibe a compreensão e o investimento em ações baseadas na perspectiva dos direitos. Com este novo olhar – o jovem como sujeito de direitos – os pro-

blemas que atingem o jovem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas. Isso pode resultar no reconhecimento de um campo de direito desencadeando novas formas e conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas reconhecendo a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e, não apenas, a partir de seus problemas.

São estas imagens alternativas ao “jovem problema” que precisam ser construídas se queremos, de fato, conhecer nossos estudantes. Se nos apegarmos a “modelos” negativamente socialmente construídos, correremos o risco de produzir imagens em negativo de nossos jovens. Este é o caminho que leva à construção de uma educação pelo “caminho da falta”. Ou seja, enfatizar os aspectos negativos e as peças idealizadas que faltariam para compor o nosso tipo ideal de jovem. Não é incomum encontrarmos uma situação em que pessoas adultas projetam nas novas gerações as lembranças, idealizações e valores de sua própria juventude. No campo da participação política, isso é relativamente comum. A chamada geração de 1968 é sempre lembrada para “mostrar” aos jovens de hoje como eles seriam menos mobilizados, críticos, conscientes e participantes. Acreditamos que as recentes manifestações de rua iniciadas no Brasil, em junho de 2013 servirão para relativizar este impulso desqualificador da capacidade de atuação política das presentes gerações de jovens brasileiros.



Visite a comunidade *Juventude e Política* do Portal Ensino Médio EMdiálogo. <www.emdiálogo.uff.br> e se inscreva. No portal você encontrará textos e vídeos e poderá participar do diálogo sobre as manifestações das ruas e redes sociais de internet iniciadas em junho de 2013 no Brasil.

I.1. E o que seria então a juventude?

Uma primeira preocupação é não reduzirmos a nossa compreensão da juventude a uma definição etária ou a uma idade cronológica. Como nos lembra Carrano (2010), a definição de ser jovem através da idade é uma maneira de se definir o universo de sujeitos que habitariam o tempo da juventude. Este é um critério variável e muda de país para país. Na América Latina, vai se estabelecendo o consenso de que os jovens devem ser considerados como tal até os 29 anos, como vimos no Estatuto e na PEC da Juventude. A definição da juventude por idade encontra elementos objetivos no aspecto da maturidade biológica e sua delimitação se reveste de importância para as políticas públicas, notadamente quando se pensa em contagem de população, definição de políticas e recursos orçamentários. Compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades.

Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos de levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a esta fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. A pesquisa antropológica é rica em exemplos que demonstram etapas biológicas da vida elaboradas simbolicamente com rituais que definem fronteiras entre idades específicas de cada grupo social.

Ainda nessa direção, pode-se afirmar que a juventude é uma construção histórica. Diversos

autores (ÁRIES, 1981; ELIAS, 1994; PERALVA, 1997; ABRAMO, 1994) já mostraram que a juventude aparece como uma categoria socialmente destacada nas sociedades industriais modernas, resultado de novas condições sociais como as transformações na família, a generalização do trabalho assalariado e o surgimento de novas instituições, como a escola. Nesse processo, começou-se a delinear a juventude como uma condição social definida além dos critérios de idade e/ou biológicos.

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nessa fase que fisicamente se adquire o poder de procriar, que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, que começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural. O mesmo não pode ser dito em relação à culminância do processo que se dá com a passagem para a vida adulta. Isso porque esta se encontra cada vez mais fluida e indeterminada. O que faz com que os próprios marcadores de passagem para a “adulterez” (terminar os estudos, trabalhar, casar, ter a própria casa e ter filhos) ocorram sem uma sequência lógica previsível ou mesmo não ocorram com o



Para uma discussão mais ampla sobre a noção de juventude, ver Pais (1993); Sposito (1993); Peralva (1997), Feixa (1998); Carrano (2000, 2003, 2008); Dayrell (2003, 2005, 2007), entre outros.

avançar da idade, mantendo indivíduos num estado de “eterna juventude”.

Consideramos a categoria juventude parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos a partir do conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação a ser superado quando se entrar na vida adulta.

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nele, o indivíduo vai se descobrindo, descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esta categoria ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude. Além das marcas da [diversidade](#) cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem



Algumas pesquisas de cunho antropológico dão visibilidade a esta diversidade de modos de viver e ser da juventude brasileira. Sobre isso, sugerimos a leitura dos seguintes trabalhos: Abramo, 1994; Pais, 1993; Caiafa, 1985; Carrano, 2002; Dayrell, 2005; Regina, 1992; Herschmann, 2000; Zaluar, 1994.

segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

Temos a expectativa de que esta nossa reflexão possa contribuir para que cada professor e cada professora construa, em conjunto com os próprios jovens, um perfil social, cultural e afetivo dos integrantes do grupo com o qual atuam. O esforço de conhecer e reconhecer os jovens estudantes pode levar à descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola. E que, em grande medida, podem se afastar das representações negativas dominantes ou das abstrações sobre o “jovem ideal”.

Buscar perceber como os jovens estudantes constroem o seu modo próprio de ser é um passo para compreender suas experiências, necessidades e expectativas.

E, para contribuir neste processo de conhecimento, vamos fornecer algumas chaves analíticas nos tópicos seguintes, a começar pela reflexão sobre as identidades juvenis.

Reflexão e ação

Iniciamos nosso diálogo falando do “jogo de culpados” na escola. Como “virar este jogo” e construir novos relacionamentos entre professores e seus jovens estudantes? Em sua percepção, faz sentido esta afirmação de que professores e jovens se culpam mutuamente e os dois lados parecem não saber muito bem para que serve a escola nos dias de hoje? Que tal promover uma conversa na escola sobre a ques-

tão dos sentidos do estar na escola para professores e estudantes? E por que não elaborar estratégias para promover o reconhecimento mútuo? Por exemplo, você pode elaborar mapas das identidades culturais juvenis do bairro; redigir cartas aos jovens estudantes para que eles se revelem além de suas identidades uniformizadas de alunos; promover jogos de apresentação na sala de aula, dentre outras atividades. E em quais outras iniciativas podemos pensar para ampliar o campo de conhecimento sobre quem são eles e elas que estudam e vivem a escola? Buscar perceber como os jovens estudantes constroem o seu modo próprio de ser jovem é um passo para compreender suas experiências, necessidades e expectativas.

2. Jovens, culturas, identidades e tecnologias

Como tentamos deixar claro até então, caro professor, cara professora, ser jovem não é tanto um destino, mas a escolha de transformar e dirigir uma existência. E nesta perspectiva os jovens podem ser considerados como a ponta de um *iceberg* que, se compreendida, possivelmente explicará as linhas de força que alicerçarão as sociedades no futuro. A “juventude nunca acaba” e isso porque nela se está jogando e afirmando os traços profundos da personalidade que nos acompanharão por toda uma vida. (MELUCCI, 2001, 2004). Daí a importância da discussão sobre as identidades.

Hoje, os jovens possuem um campo maior de autonomia frente às instituições do denominado “mundo adulto” para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma

rua de mão dupla entre aquilo que os jovens herdam e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais.

Para compreendermos este processo, trazemos para este diálogo as análises do sociólogo e psicólogo italiano Alberto Melucci (1996). Para ele, a existência da identidade coletiva pressupõe: a) uma habilidade autorreflexiva dos atores sociais; o agir coletivo não é simplesmente uma reação às ameaças sociais e aos contornos; o agir social produz orientações simbólicas e sentidos que os atores são capazes de reconhecer; b) uma noção de causalidade e pertença; uma capacidade de atribuir os efeitos de suas ações a eles mesmos; c) uma habilidade tal para perceber a durabilidade que seja possível estabelecer relações entre passado e futuro e ligar a ação aos efeitos. A dimensão relacional da identidade coletiva ocorre, portanto, num quadro de relações entre a autoidentificação e o reconhecimento social.

A força desta análise está no reconhecimento de que a reflexão sobre a multiplicidade exige a consideração da identidade não como essência, mas como um campo de ação social. Este campo de constituição da identidade se define a partir de um conjunto de relações. Assim, a identidade é, em realidade, um eu múltiplo o qual não é uma coisa pronta e acabada, mas um processo de identização; de negociações constantes entre as diferentes experiências de vida. A identidade individual será tanto mais consciente quanto mais conseguir realizar negociações entre as partes que a fazem existir.

Um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades contem-

porâneas diz respeito ao fato de os sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz da identidade muito mais uma escolha do que uma imposição.

Uma das mais importantes tarefas das instituições educativas hoje está em contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos não mais impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos. Os jovens fazem seus trânsitos para aquilo que chamamos de vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos – muitos deles experimentados de forma inédita, tal como o da ameaça ambiental, do medo da morte precoce e das violências que se multiplicam em áreas urbanas e rurais –, mas também experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas frente ao futuro.

A sociedade se vê atravessada por processos societários inéditos como consequência de mutações de natureza global. Um tempo histórico de aceleração temporal estaria criando uma nova juventude (LECCARDI, 2005). Esta desenvolver-se-ia em contextos de novas alternativas de vida apresentadas pelo desenvolvimento científico-tecnológico e pelos novos padrões culturais nos relacionamentos entre as gerações. Há riscos e incertezas provocados por um processo de globalização marcado pela desigualdade de oportunidades e pela fragilização dos vínculos institucionais. Para Leccardi (2005), a velocidade contemporânea tem consequências marcantes,



Para saber mais sobre a identidade dos jovens com o skate, assista ao documentário *Vida sobre rodas*, disponível no site: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/vida-sobre-rodas-documentario>>.

não só para a vida das instituições, mas também para construções biográficas individuais, forçadas a uma contínua mistura.

Partimos da óbvia constatação de que esses jovens com os quais nos relacionamos diariamente em nossas escolas têm coisas a aprender, contudo, apostamos em nossa capacidade de aprender com eles a experiência de viver de forma inovadora, criativa e solidária o tempo de juventude. Os jovens sujeitos do Ensino Médio nos trazem cotidianamente desafios para o aprimoramento de nosso ofício de educar. Entre esses desafios, encontra-se a difícil tarefa de compreensão dos sentidos os quais os jovens elaboram no agir coletivo, em seus grupos de estilo e identidades culturais e territoriais que, em grande medida, nos são apenas “estranhos” (no sentido de estrangeiros) e diferem de muitas de nossas concepções (adultas) de educação (escolar ou não), de autoridade, de respeito de sociabilidade “adequada” e produção de valores e conhecimentos.

As identidades juvenis se constituem em espaços-tempos de sociabilidades e práticas coletivas, colocam em jogo interesses em comum que dão sentido ao “estar junto” e ao “ser parte” dos grupos também constitui o “nós” que se diferencia dos “outros”. Nos territórios usados pelas coletividades juvenis se elaboram espaços de autonomia que permitem transformar os espaços previamente concebidos.

O maior campo simbólico que os jovens possuem para se fazerem sujeitos a partir de escolhas não determinadas pelos adultos e pelas instituições é fonte de muita tensão nos ambientes familiares e escolares (CARRANO, 2007). A



Para mais informações sobre a identidade dos jovens com o grafite na cidade de Salvador, assista ao documentário *Grafite SSA*, disponível no site: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/grafite-ssa>>.



Quando um viaduto não é só um viaduto...

Conheça a experiência de ocupação cultural por meio da música do Viaduto de Santa Teresa na cidade de Belo Horizonte com o documentário *Debaixo do viaduto*, disponível no site: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/debaixo-do-viaduto>>.

escola e seus educadores têm o desafio de compreender o “ser jovem” no contexto das transformações sociais contemporâneas e da multiplicidade de caminhos existentes para a vivência do tempo de juventude. Há muitos modos de vivê-la e as nossas representações sobre os jovens interferem em nossos relacionamentos com eles e elas. Um dos enganos mais comuns é tomarmos a nossa própria experiência para estabelecer quadros comparativos com os “jovens de hoje”. São os que vivem a juventude, hoje, que sabem e sentem o que é ser jovem. Podemos, e devemos, para que a relação educativa faça sentido, nos aproximar, ainda que de forma parcial, da compreensão do que é viver a juventude atualmente. Como já discutimos anteriormente, jovens necessitam ser percebidos como sujeitos de direitos e de cultura e não apenas como “objetos” de nossas intenções educativas.

Ocorrem sensíveis mudanças para melhor no relacionamento entre estudantes e professores quando esses vão deixando de ser vistos apenas como alunos para serem enxergados como jovens a partir de suas identidades culturais, seus gostos e valores produzidos para além dos muros da escola. Suas corporeidades próprias e identidades assumidas e coconstruídas nas relações sociais: são jovens homens e mulheres, negros e negras, hetero ou homossexuais, ateus ou religiosos; eles e elas são muitos e habitam nossas escolas, mesmo com a “capa da invisibilidade” das fardas e uniformes escolares.

Os jovens revelam sinais de identidades que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar e

que, por mais que tentemos uniformizá-las, “invadem” os territórios da escola. Além do aluno quase silenciado, há um jovem querendo se expressar.

A escola coloca-se, então, diante de um dilema, ao ser interpelada pela pluralidade das manifestações culturais juvenis. Há, assim, escolhas institucionais a serem feitas: as referências extraescolares podem ser interpretadas como ruídos e interferências negativas para o trabalho pedagógico - caso a escola se feche - ou significar oportunidades para a criação de espaços de mediação cultural entre os diferentes mundos vividos pelos jovens estudantes. Estar atento para os grupos de identidade com os quais eles se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento dos sentidos dos modos de agir dos jovens estudantes e das jovens estudantes. E você, professor, já parou para pensar que, por debaixo do uniforme da escola, existe um “corpo cultural” coexistindo fora dela? Como a sua escola lida com as diferentes manifestações e identidades culturais juvenis? As culturas juvenis (musicais, artísticas, culturais, sociais e políticas) podem se manifestar em sua escola ou somente a “condição de estudante ou aluno” é aceita nos seus espaços-tempos?



Uma escola e seus jovens estudantes em diálogo com a identidade cultural negra. Assista ao documentário *Se eles soubessem*, sobre o Núcleo Cultural da Escola Estadual Guadalajara, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, disponível no site: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/se-eles-soubessem-trailer>>.

2.1. Jovens em suas tecnologias digitais

Sigamos com nossa reflexão sobre as identidades juvenis. E não poderíamos deixar de tratar da relação dos jovens com as tecnologias



Um exemplo de cultura juvenil que “invade” o espaço-tempo da escola e nos desafia ao diálogo intercultural é o documentário *O desafio do passinho: uma forma de expressão corporal e sociocultural?* Ele está disponível no site: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/o-desafio-do-passinho-uma-forma-de-expressao-corporal-e-sociocultural>>.

digitais. Vivemos num cenário em que elas estão cada vez mais presentes nas práticas cotidianas. Operações bastante corriqueiras têm tido uma intensa presença das tecnologias. E, dentre elas, o acesso à internet é exemplar para medir a imersão dos indivíduos no mundo digital.

A pesquisa do TIC2012 do Comitê Gestor da Internet no Brasil traz dados reveladores sobre a disseminação do uso das tecnologias da comunicação entre nós e, em especial, entre os jovens. No Brasil, 60% das pessoas já acessaram a internet na área urbana e 22% o fizeram na área rural. Esse dado por si só evidencia a persistência das desigualdades entre o campo e a cidade. Entre os jovens de 16 a 24 anos, o percentual de acesso à internet atinge os 83%. Aqueles com a idade entre 35 e 45 anos já acessaram na ordem de 53%, revelando uma distância entre as idades no que diz respeito à imersão na internet. Na classe A, 95% já acessaram e nas classes mais empobrecidas, D/E, somente 20% o fizeram. E, mais uma vez, se constata que a desigualdade social e econômica produz distância entre os brasileiros.

A mesma pesquisa aponta que 68% dos jovens entre 16 e 24 anos acessam a internet diariamente. Em relação ao uso, 94% usam a internet para se comunicar, 85% como atividade de lazer, enquanto 65% entram na internet com fins educacionais.

O celular é também um outro expressivo indicador da importância da tecnologia no cotidiano das ações. Ainda segundo a pesquisa [TIC2012](#), o uso do celular nos três meses anteriores à pesquisa foi de 87% na área urbana e 67% na área rural. Entre os jovens de 16 a 24 anos, 92% usaram celular nos últimos 3 meses.



Conheça os dados completos da pesquisa TIC2012 do Comitê Gestor da Internet no Brasil no site: <<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/>>.

Como vimos nos dados acima, os jovens, em sua maioria, estão imersos na internet e ligados em seus celulares. Aqueles que, de algum modo, não estão conectados, sentem-se mesmo “peixes fora d’água”. Um deles nos disse: “sou discriminado por não participar de nenhuma rede social. É como se eu fosse um alien!”. A atual juventude está tão imersa nas tecnologias de informação que, por vezes, parece crer que a vida no passado seria impossível sem as facilidades tecnológicas do presente: “Digita no *Google*. Se não aparecer nada é porque não existe. Se não está no *Google*, definitivamente não existe!” - disse uma jovem em sua “fé” na capacidade de achar informações no gigante das buscas na internet; outra completou: “Não sei como era possível paquerar quando não existia o *Orkut!*”.

As redes sociais digitais são um capítulo especial nesse cenário e parecem ocupar boa parte das práticas sociais contemporâneas. Há algumas situações que podem mesmo configurar um vício no uso da internet. Um exemplo dessa “dependência” é visto no depoimento de um jovem que **tentou sair** do *Facebook*: “Pensei em ficar fora uma semana pelo menos, mas não dei conta de ficar nem um dia. Vi que se eu não estiver lá, eu não vou existir como ser humano. O *Facebook* padronizou o jeito de se relacionar”.

Não seria exagero dizer que estamos vivendo em uma “ecologia digital” repleta de novas subjetividades fabricadas nas relações sociais estabelecidas por meio das tecnologias. Alguns autores chegam mesmo a dizer que estamos em uma situação na qual máquinas e seres humanos estariam fundidos em uma espécie de amálgama. Este processo seria representado pela metáfora



Conheça a experiência de um grupo de estudantes de um Colégio Estadual de Ensino Médio do Rio de Janeiro que tentou ficar uma semana sem acessar a internet. Disponível em: <<http://www.revistapon-tocom.org.br/materias/sem-internet>>.

do ciborgue como um misto de máquina e organismo, um novo ser humano cuja existência é mediada pela tecnologia digital. Nesta perspectiva, nossa íntima relação com ela teria transformado nossas habilidades, desejos, formas de pensamento, estruturas cognitivas, temporalidade e localização espacial.

A juventude é um ícone nesse processo. Ela interage crescentemente com as tecnologias e, assim, se produz, orienta seu comportamento e conduz a própria existência. As tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura juvenil. Há múltiplas possibilidades de orientação da vida e o uso das tecnologias influencia as ações. O vínculo da juventude com a tecnologia é da ordem da impregnação e da composição. Símbolos compartilhados no ciberespaço geram significados e referenciam as atitudes e posturas das pessoas tanto quanto sinais e gestos do encontro físico. Por isso se diz que os jovens de hoje são nativos digitais, uma geração nascida na era da internet.

A intensa e extensiva presença das tecnologias nessa temporalidade e a existência cada vez mais frequente de jovens conectados com grande familiaridade tecnológica têm inquietado os professores. É bastante recorrente ouvir depoimentos de profissionais da educação preocupados com o modo de ser dessa juventude tecnológica e conectada. Alguns professores parecem não compreender as novas formas juvenis de conduzir a própria existência, produzidas pela intensa conexão com as tecnologias digitais. E, neste sentido, expressam muita dificuldade em entender as transformações ocorridas na relação



Assista ao documentário de pesquisa *Uma escola entre redes sociais*. O filme é resultado de pesquisa realizada pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF numa escola pública estadual de Ensino Médio na cidade, em 2012. Acesse em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/uma-escola-entre-redes-sociais-documentario-de-pesquisa>>.

dos jovens com o acesso à informação e suas formas de se relacionar com o conhecimento.

Não é incomum ouvir professores dizer que seus alunos não lêem e escrevem errado em decorrência da incorporação do jeito próprio de se comunicar pela internet. O *internetês* seria quase uma nova linguagem. Segundo muitos professores, os jovens têm perdido a capacidade de conversar, copiam tudo da internet sem refletir e estão passando tempo demais diante do computador.

A sensação mais recorrente é que a escola e os conhecimentos curriculares estão perdendo terreno na disputa com o *ciberespaço* e a *cibercultura*.

De um modo geral, os jovens possuem maior familiaridade com as tecnologias do que seus professores. E isso coloca em xeque a relação de poder e as hierarquias do saber na sala de aula. É como se a cibercultura ameaçasse o *status* de autoridade do professor enquanto exclusivo detentor do conhecimento. É neste ponto em especial que a escola entra em conflito com a cibercultura na qual os jovens estão imersos. Não são raras as escolas que criam estratégias para evitar de todas as formas o uso das tecnologias de comunicação pessoal por parte dos estudantes. E o celular parece ser o grande vilão desta história. Outras escolas, contudo, procuram aproveitar este universo cibercultural para dele extrair sentidos de participação e interesse para as atividades curriculares.

A crescente popularização da internet está possibilitando a emergência de novas *culturas da participação* (SHIRKY, 2011) e de espaços-tempos de aprendizagem não hierarquicamente



O que estamos chamando de *internetês* é uma forma comum que jovens utilizam para se comunicar no ciberespaço. Mistura elementos da oralidade, símbolos, ícones, abreviações e *emoticons*. Essa forma é demandada por inúmeras razões, seja para agilizar a comunicação teclada, seja para expressar sentimentos ou sensações. São acréscimos de colorido e humor. Exemplos: \o/ Vibração; ;) Piscando os olhos; =) Feliz; =(Triste; :-* Beijo; :P Mostrando língua; S2 Coração, amor.

Em outras palavras

Cibercultura: conjunto de práticas, atitudes, significados, símbolos, modos de pensamento e de valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço.

Ciberespaço: O termo é aqui compreendido como o território que surge da interconexão mundial dos computadores, a internet. Não se refere apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao universo oceânico de informações que ela abriga. É um espaço como existência tão real quanto qualquer outro.



No Portal do Professor do MEC é possível encontrar sugestões de atividades que utilizam o celular na sala de aula. Acesse: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=43414>>.

organizados. Há mais generosidade nas trocas comunicacionais no mundo conectado do que no contexto das comunicações unilaterais dos emissores clássicos de conteúdo, quer sejam conteúdos midiáticos, como os que caracterizaram quase toda a história dos canais de televisão, ou ainda os conteúdos escolares que trafegavam na rua de mão única daquilo que Paulo Freire denominou de educação bancária. O chamado “mundo virtual” da internet com todas as imprecisões que o termo pode assumir é espaço-tempo pleno de possibilidades de reais interações humanas. Um importante campo de pesquisa se constitui com a problematização sobre linguagens e meios de comunicação influentes na constituição das subjetividades juvenis. Nesta direção se encontram as chamadas redes sociais de relacionamentos (*Facebook, Twitter, Google+, Orkut, etc.*) que, sem exagero, já podem ser consideradas um traço civilizatório organizador dos modos de vida de jovens em todo o mundo. Assim, torna-se estratégica a realização de estudos que aprofundem conhecimentos e inventariem a multiplicidade de situações e usos que os jovens fazem dos diferentes canais de interação disponíveis na sociedade tecnológica no Brasil.

As manifestações culturais juvenis, notadamente as que se fazem notar pelas mídias eletrônicas, podem e devem ser utilizadas como ferramentas que facilitem a interlocução e o diálogo entre os jovens, profissionais da educação e a escola, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em comunidades de aprendizagens superadoras das tradicionais hierarquias de práticas e saberes ain-

da tão presentes nas instituições escolares (CARRANO; DAMASCENO; TAKAKGI, 2013).

A cibercultura pode ser uma aliada do trabalho escolar. Como nos lembra Fischer (2006), todo este aparato tecnológico possibilita não só um maior conhecimento do mundo mas também de nós mesmos, correspondendo igualmente a uma maior vigilância. Segundo esta autora, “trata-se de um aparato que cada vez mais se sofisticava, no sentido de orientar, cuidar, instruir, formar. De subjetivar, enfim” (FISCHER, 2006, p. 71). Diante das práticas midiáticas dos jovens, a pergunta poderia pautar-se não pela euforia na democratização produzida pela internet ou na sua capacidade de produzir efeitos interpessoais e sociais fundamentalmente inovadores. Nem tampouco só ver na internet a sua faceta de exposição desmesurada da vida particular dos jovens ou a erosão dos “padrões culturais e valores morais”.

Seria o caso então, pergunta-se Fischer (2006), de

indagar como, na trama de saberes, relações de poder e modos de subjetivação em que se inscrevem as novas tecnologias, nosso olhar e nossos corpos se organizam; como elas participam de novas formas de controle, as quais supõem, igualmente, novas formas de resistência. Como jovens controlam e produzem novos gostos estéticos, novas formas de simbolizar e de construir a si mesmos? (p. 75).

Com esse olhar que busca compreender as transformações que as tecnologias produzem nas subjetividades e nos processos educativos, podemos tentar enxergar que as possibilidades

que a cibercultura e, em especial, as redes sociais de internet oferecem são ambíguas, mas também potencialmente educativas. As possíveis repercussões das práticas midiáticas na vida e no cotidiano dos jovens vão depender, e muito, do acesso que a juventude brasileira como um todo tem e terá a recursos materiais e simbólicos. Os jovens são desafiados a fazer uso seguro e crítico das novas tecnologias na perspectiva de dominar os instrumentos do conhecimento e não ser dominados por elas. E, sem dúvidas, nós, professores e professoras, podemos ser mediadores importantes neste processo, desde que também nos preparemos para compreender e participar da produção dessas novas arenas educacionais que se apresentam no cenário da cibercultura e das novas tecnologias de informação e comunicação.

Reflexão e ação

As pesquisas apontam que uma das coisas que os jovens mais fazem na internet é conversar. E que tal propor um diálogo com os estudantes na escola sobre as conversas na internet? Será que o que se conversa pela internet tem “menos valor ou importância do que aquilo que se diz presencialmente? O que os jovens de sua escola diriam? Vamos tentar este papo como um exercício de aproximação com os estudantes? Professor, professora, sua escola está também aberta para o diálogo com as culturas juvenis que envolvem os jovens fora da escola? Que tal promover um diálogo sobre a questão, após assistir ao documentário *O desafio do passinho: uma for-*

ma de expressão corporal e sociocultural? Ele está disponível no site: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/o-desafio-do-passinho-uma-forma-de-expressao-corporal-e-sociocultural>>.

3. Projetos de vida, escola e trabalho

Até aqui, buscamos problematizar as múltiplas dimensões que integram as identidades juvenis. Mas nesta fase da vida, além da tendência do jovem em se defrontar com a pergunta “quem sou eu?”, é muito comum também indagarem: “para onde vou?”; “qual rumo devo dar à minha vida?” Questões cruciais que remetem à ideia de projeto de vida, um tema muito importante a ser considerado na relação da juventude com a escola.

O projeto é o que vai nos permitir fugir aos determinismos e improvisos, organizando e planejando nossas ações futuras (MACHADO, 2004). Os desejos e as fantasias que lhe dão substância são transformados em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Isso significa que o projeto é inerente à condição humana. Assim sendo, todos temos projetos e é isso que diferencia as condutas humanas dos comportamentos de outros animais, de natureza instintiva e repetitiva, porque a capacidade de projetar a existência no amanhã é própria do humano.

É na juventude, no entanto, que esse processo começa a mostrar-se de forma mais complexa. As demandas são outras e as decisões, muitas vezes, precisam ser tomadas de forma individual

e autônoma. Namorar uma pessoa do mesmo sexo ou do sexo diferente? Seguir a religião dos pais ou não? Que locais frequentar e com quem? Como escolher os amigos? Que profissão seguir? Como conciliar estudos, trabalho e diversão? Estudar, namorar, casar, ter filhos, trabalhar, viajar... Ou seja, a juventude, especialmente, a adolescência, é quando o sujeito começa a se perguntar que rumo tomar na vida. Todas essas são dimensões importantes e devem ser contempladas quando se discute projetos de vida.

Obviamente esse não é um processo linear ou organizado e sistematizado tal como os projetos de outras áreas, um projeto arquitetônico, por exemplo. Os projetos de vida tendem a ter uma lógica própria, marcados pelas contingências do tempo histórico, características pessoais e valores que orientam determinada sociedade ou grupo social. Mas também são diretamente influenciados pelo “campo de possibilidades” (VELHO, 2003). Ou seja, dependem do contexto socioeconômico-cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas possibilidades de realizar experiências e perseguir objetivos.

Os projetos podem ser individuais e/ou coletivos; mais amplos ou restritos, com elaborações em curto ou médio prazo. São dinâmicos e, de certa forma, “ziguezagueantes”. Podem mudar de acordo com as circunstâncias, os valores vigentes em determinados momentos da vida, as interações sociais, os contextos e até com os suportes materiais e simbólicos com os quais contam. É muito comum jovens aderirem a determinadas posturas político-ideológicas que marcam um determinado tempo ou sociedade

ou ainda realizarem escolhas profissionais baseadas nas profissões que são valorizadas no grupo familiar ou aquelas mais prestigiadas na sociedade em que vivem.

Um projeto de vida tende a se realizar na junção de duas variáveis. A primeira delas diz respeito à identidade, ou seja, quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto. Será que no cotidiano da escola os jovens estudantes estão sendo estimulados a conhecerem as suas potencialidades?

Outra variável que interfere na elaboração do projeto de vida é o conhecimento da realidade. Quanto mais o jovem conhece a realidade em que se insere, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema na área em que queira atuar, maiores serão as suas possibilidades de elaborar e de implementar o seu projeto. As duas variáveis demandam espaços e tempos de experimentação e uma ação educativa que as possa orientar.

A elaboração de um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem, no qual o maior desafio é aprender a escolher. Na sociedade contemporânea, somos chamados a escolher, a decidir continuamente, fazendo desta ação uma condição para a sobrevivência social. A escolha também é objeto de aprendizagem: aprendemos a escolher e a nos responsabilizar pelas nossas escolhas. Um e outro se aprendem fazendo, errando, refletindo sobre os erros. Es-



Assista ao vídeo *Projeto de vida*, no Portal Ensino Médio EMdiálogo. Acesse em: <<http://www.emdiálogo.uff.br/content/projeto-de-vida>>.

sas são condições para a formação de sujeitos autônomos. Cabe, então, perguntar: será que os jovens estudantes estão tendo oportunidade de exercitar, de aprender a escolher no cotidiano escolar? Quais os espaços e tempos que vêm estimulando a formação de jovens autônomos?

Mas temos de ter claro que os projetos não devem ser considerados apenas na perspectiva futura, mas na relação que esse futuro almejado guarda com o presente vivido e com o passado experimentado. Mas como utilizar essa proposição no trabalho pedagógico nas escolas de Ensino Médio? A resposta para esta pergunta não é simples. Este é um tema ainda pouco presente no debate curricular no Brasil, no entanto, um caminho que tem se mostrado viável e bastante profícuo é o trabalho com narrativas biográficas.

Finalmente, é importante que nós, profissionais da educação, tenhamos em mente um aspecto essencial desta categoria o caráter indelegável e intransferível da ação projetada. Ou seja, “não se pode projetar pelos outros” (MACHADO, 2004, p. 7). O entendimento dessa dimensão é fundamental, sobretudo no tangente aos projetos de vida, no sentido de que, por exemplo, os pais não podem (ou pelo menos não deveriam) projetar pelos filhos. Assim como a escola e seus professores não podem (ou não deveriam) querer que os estudantes cumpram projetos da instituição que ignorem os próprios projetos traçados pelos jovens para suas vidas. Por isso, é muito importante estimular neles a capacidade de projetar e acreditar nos seus sonhos e desejos e também contribuir para que desenvolvam as capacidades para realizá-los.

Afinal, mesmo que os jovens estudantes não saibam exatamente verbalizar sobre seus projetos, o que eles e elas nos dizem, de uma forma ou de outra, é que almejam “ser alguém na vida”. Em outras palavras, demonstram de diferentes formas a busca em encontrar um lugar para si no futuro. Lugar este que já se aproxima quando o projetamos com consciência. Nós, professores e professoras, podemos ser parceiros e coconstrutores desses projetos para o futuro dos jovens e das jovens estudantes. Um caminho para isso é proporcionar chances para que os estudantes falem de si e de seus projetos.

3.1. A relação dos jovens com o mundo do trabalho

Uma outra dimensão fundamental para se conhecer os jovens e as jovens estudantes diz respeito às relações que estes estabelecem com o mundo do trabalho. Não podemos esquecer que grande parte dos jovens que frequentam o ensino médio em nossas escolas públicas aliam, ao lado da sua condição de jovens, a situação de pobreza. Esta dupla condição social e econômica interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Para estes jovens, um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de vida. Ao mesmo tempo, para esta parcela, a condição juvenil é vivenciada enquanto trabalham para garantir recursos para o sustento da casa, o lazer, o namoro ou o consumo.



O trabalho com narrativas biográficas pode ser desenvolvido tanto por meio da leitura de livros e textos biográficos de interesse dos jovens como também pelo uso de filmes. Os gêneros biográficos têm sido muito explorados pelo cinema e filmes nacionais ou estrangeiros ajudam a problematizar com os jovens os limites e possibilidades enfrentados pelos sujeitos ao longo da sua trajetória e os recursos e suportes de que cada personagem lança mão para construir sua própria biografia. Assista ao documentário Jovens do Morro do Palácio: cinco caminhos. Acesse em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/jovens-do-palacio-cinco-caminhos>>. Participe também da comunidade Projetos de Futuro do Portal EMdiálogo (www.emdialogo.uff.br).

Existem muitas maneiras de ser jovem hoje e de se fazer adulto. Os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da “condição juvenil” representada como a ideal ou dominante. Isso significa que nem todos eles vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Para jovens das classes populares as responsabilidades da “vida adulta”, especialmente a “pressão” para a entrada no mercado de trabalho, ou ainda, a experiência da gravidez a maternidade ou a paternidade, chegam enquanto estão experimentando um tipo determinado de vivência do tempo de juventude (CARRANO; FALCÃO, 2011). E esta é uma situação bem distinta daquela vivida por jovens que possuem suportes materiais, bens culturais e expectativas familiares que lhes permitem somente estudar e se preparar para o futuro.

Significa dizer que para uma boa parte da juventude brasileira, a escola e o trabalho são realidades combinadas e cotidianas. E isso ocorre porque o Brasil não estruturou ainda uma rede de proteção social que possibilite um período de formação e preparação anterior ao trabalho para todos. Assim, para muitos jovens, especialmente os de camadas populares, as primeiras experiências de trabalho ocorrem desde a adolescência, muitas vezes de forma invisível, por meio dos mais variados “biscates”, numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude.

Não se deve enxergar, contudo, o trabalho de jovens nesta concomitância com o tempo de escola como uma pura decorrência de necessidades materiais. Eles também buscam o trabalho como um processo de conquista da autono-

mia frente às suas famílias e como elemento de autoafirmação positiva frente à sociedade.

Um grande problema é que, no contexto das sociedades contemporâneas, o jovem convive com a incerteza e riscos com relação ao mercado de trabalho. Em um quadro de grandes desigualdades sociais, o desemprego e o trabalho precário ou sem proteção legal têm sido a marca da inserção juvenil no mundo do trabalho. A OIT (Organização Internacional do Trabalho) defende a bandeira do trabalho decente, desde a 87ª Conferência Internacional do Trabalho em 1999. Este pauta-se especialmente no respeito aos direitos. Nesta perspectiva, o trabalho é concebido a partir das necessidades juvenis de formação, desenvolvimento profissional, participação social e acesso ao lazer e à cultura.

No Brasil já existem dispositivos legais que protegem o **trabalho** juvenil e buscam favorecer a dimensão formativa, tais como: a Constituição Federal do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069, de 13/07/1990); a Lei da Aprendizagem (Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000) e a Lei do Estágio (Lei 11.788, de 25/09/2008). Embora não garantam por si a mudança dessa realidade, tais dispositivos são instrumentos importantes na luta por mais atenção ao trabalho juvenil no Brasil.



Conheça e participe da “Comunidade Tô no Rumo”, dedicada à discussão da relação entre os jovens e o trabalho no Portal EMdiálogo (www.emdialogo.uff.br).

3.2. Os jovens, os sentidos do trabalho e a escola

Podemos dizer que a relação dos jovens com o mundo do trabalho não se estabelece de

maneira igualitária e nem se resume à dimensão da necessidade. Para alguns jovens, o período da juventude é um tempo de preparação e as primeiras experiências com o mundo do trabalho se dão por meio de estágios e cursos de formação profissional, podendo a inserção no mercado de trabalho esperar mais um pouco. Por outro lado, para muitos jovens, a entrada imediata e precoce no trabalho é a única alternativa. Podemos dizer que os jovens se inserem no mundo do trabalho por caminhos e motivos diversos, dando a ele significados distintos.

Assim, além de ser fonte de sobrevivência e geração de renda, como já vimos, o trabalho é também espaço de socialização e sociabilidade, de construção de valores e construção de identidades. Ele adquire “centralidade no imaginário juvenil” seja como um valor moral, como estratégia de independência pessoal, como autorrealização para os mais escolarizados ou como um direito para outros (CORROCHANO, 2001). Significa dizer que temos de estar atentos para os múltiplos sentidos que o trabalho pode ter para os jovens.

Para a escola, um primeiro desafio é exatamente conhecer as diferentes inserções e experiências de trabalhos além de suas repercussões para as trajetórias de escolarização dos jovens alunos. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Como lembra Sposito (2005), não se pode configurar nem uma adesão linear à escola, o abandono ou a exclusão total de aspirações por parte dos jovens trabalhadores. O trabalho também faz juventude. Para esta, a escola e o trabalho são projetos que se

superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil.

Um segundo desafio para a instituição escolar é o de refletir sobre o seu papel diante do jovem e do mundo do trabalho, tendo em vista que o Ensino Médio é a etapa final da escolarização básica, devendo proporcionar uma formação geral para a vida, articulando ciência, trabalho e cultura (LDB 9.394/96). Na mesma direção, tal perspectiva é reafirmada nas novas [Diretrizes Curriculares do Ensino Médio](#), na qual o trabalho é entendido como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio.

É preciso levar em conta a centralidade do trabalho como atividade criativa para a condição humana. As mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio conceituam o trabalho em “[...] sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção e existência” (BRASIL, 2012, capítulo II, Art. 5º, capítulo VIII inciso I, p. 2).

Mas se por um lado podemos considerar o trabalho como fundante da vida humana, essencial para o processo de humanização, por outro a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado e produtor de ilusões. “O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência” (ANTUNES, 2004, p. 8) Transformado em força de trabalho, conceito-chave em Marx, torna-se uma mercadoria, cuja finalidade é criar novas mercadorias e gerar capital.



Acesse documentos sobre as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e o Ensino Médio Inovador na Comunidade Olho Vivo no Ensino Médio – Portal EMdiálogo. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/programa-ensino-medio-inovador-documents-importantes>>.

Apesar disso, para Miguel Arroyo (1987), não se trata de nos prendermos à denúncia do caráter alienante e negativo do trabalho nas sociedades capitalistas. Mais rico seria olhar para as dimensões formativas do trabalho. Homens e mulheres, a partir de suas experiências de trabalho produzem culturas, saberes e identidades que muitas vezes se opõem à desumanização do trabalho. Na experiência da ambiguidade, entre formador e deformador, estaria a dimensão educativa do trabalho.

Diante do exposto, cabe refletir sobre em que medida há diálogo das escolas com as experiências de seus jovens estudantes que trabalham. Podemos criar estratégias ou aprofundar as que já existem, de forma a proporcionar uma boa e equilibrada relação entre escola e trabalho.

3.3. A juventude no território

Uma outra dimensão para compreendermos os nossos alunos como jovens diz respeito ao território. Temos de levar em conta que pensar a relação dos jovens com os seus territórios de vida contribui para compreender a relação entre escolas e juventudes. A comunidade escolar um dos pontos fundamentais do projeto político-pedagógico da escola é também, em grande medida, mediada pelas múltiplas dimensões do espaço geográfico e territorial onde a escola se insere.

É nesta perspectiva que cabe indagar se as escolas se organizam levando em considera-

ção o seu território de referência. A rua, o bairro, a comunidade, o distrito ou o povoado em que habitamos dizem muito a respeito de nossas vidas e também do modo como nos relacionamos com os outros e com o mundo ao nosso redor, não é verdade? E isso também se aplica às instituições escolares. A escola pública necessita ser simultaneamente única de qualidade para todos mas também atenta às características de sua territorialidade. É neste sentido que não se pode conceber uma escola situada numa região rural a qual não se aperceba das demandas, necessidades e culturas próprias de seus jovens que não são as mesmas da juventude que vive em áreas urbanas.

Entendemos o território na forma conceitual dada por Milton Santos (2000). O território se define pelo uso que as sociedades e comunidades humanas fazem do espaço. Assim, o território é espaço vivido. Ele é produzido socialmente pelos sujeitos sociais em suas ações e engloba a produção da vida humana em sentido mais amplo. Envolve as dimensões da produção material da existência, da circulação e do consumo, bem como as dimensões subjetivas, simbólicas, culturais, éticas, morais, estéticas, etc.

A constituição social dos territórios se dá por meio das relações estabelecidas por indivíduos e grupos humanos. E isso envolve valores, conflitos, interesses, convergências e relações de poder. Por exemplo, pense em uma cidade constituída por profundas desigualdades; bairros muito ricos e bem equipados e outros muito pobres com as características e precariedades materiais das periferias e favelas. Quais bairros são mais vitimados pela violência policial? Quais são mais



Para aprofundar este debate, sugerimos assistir a dois filmes sobre jovens vivendo em diferentes territórios: para o território rural, o documentário *Migrantes*, que trata da migração de trabalhadores, não apenas jovens, que partem do Nordeste para o difícil e explorado trabalho nas lavouras paulistas de cana-de-açúcar para o território urbano, a sugestão é para o filme *Linha de passe*, que aborda conflitos vividos por um jovem da periferia da cidade de São Paulo que sonha em ser jogador de futebol.

Acesse os filmes *Migrantes*: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/migrantes>> e *Linha de passe*: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/linha-de-passe>>.

privilegiados com investimentos em saneamento pelo poder público? E o que dizer das diferenças de condições de vida entre o campo e a cidade? Assim a ocupação do território envolve valores, conflitos e disputas de poder, porque são muitos os interesses em jogo.

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

Pois bem, se a ocupação do território, como já foi dito, reflete relações de poder, é por isso que dentro de um mesmo território (o nosso país, por exemplo) as desigualdades entre campo e cidade, entre Norte e Sul, entre centro e periferia, são tão visíveis. Essas desigualdades (econômicas, políticas, sociais e culturais), bem como as diferenças linguísticas e culturais, alimentam alguns estigmas relativos aos moradores de determinados territórios. No jogo das relações de poder envolvendo tais espaços, essas desigualdades produzem diferenças que inferiorizam alguns territórios e acabam por estigmatizar os sujeitos que ali vivem. Não é à toa que muitos jovens moradores de favelas evitam dizer seu endereço quando vão procurar emprego. Da mesma forma, alguns jovens do campo tentam esconder esse aspecto de suas identidades quan-

do estão na cidade por saber que serão tratados como inferiores.

As relações de poder entre territórios, mediadas por interesses diversos, acabam por influenciar ou mesmo estimular mudanças na ocupação do território, ou seja, estimular as migrações. No Brasil a migração teve características distintas em diferentes períodos históricos: a entrada de estrangeiros no Brasil em diferentes períodos e por razões distintas (africanos, europeus, asiáticos...); a saída de moradores do campo rumo aos grandes centros urbanos, que alguns estudiosos chamam de êxodo rural; a saída de pessoas das regiões Norte/Nordeste para o Sul/Sudeste/Centro-Oeste e mais recentemente a saída de brasileiros para outros países, chamada de migração internacional. De acordo com a Organização das Nações Unidas (2006), os jovens são os sujeitos que mais protagonizam os movimentos populacionais. Por conta disso muitas vezes precisam abandonar a escola ou concluir os estudos de forma dispersa pela necessidade de se deslocar para trabalhar ou mesmo para acompanhar a família nesses deslocamentos pelo território.

Por fim, salientamos que a partir da vivência no território os jovens acumulam diferentes saberes que podem ser explorados dentro da escola e trabalhados por professores de diferentes áreas. Imagine, por exemplo, quantos saberes são necessários para plantar uma horta ou mesmo para organizar um evento cultural, algo que muitos jovens fazem com certa desenvoltura. Embora nem sempre tenham noção, para desenvolver tais atividades, esses jovens precisam lançar mão de conhecimentos da botânica, da matemática,



Os jovens do vídeo *Diz aí juventude rural* dão depoimentos sobre as tensões entre ficar e sair do campo, sobre os preconceitos sofridos por eles, opções de trabalho e lazer e também de transformações positivas ocorridas no campo nos últimos anos. Acesse: <<http://www.emdiálogo.uff.br/node/3351>>.



Sugerimos duas músicas que tratam do tema da migração. Elas podem ajudar também no diálogo com os jovens em torno do tema. *Herdeiro da pampa pobre* (Engenheiros do Havai) ou o clássico *Asa branca*, de Luís Gonzaga e Humberto Teixeira. Acesse: <<http://letras.terra.com.br/engenheiros-do-hawaii/45728/>> - <<http://letras.terra.com.br/luiz-gonzaga/47081/>>.

Em outras palavras

A noção de “fundo de saberes” está referida ao conceito de fundo de conhecimento – ou de bancos sociais de conhecimento (Luis C. Moll e James B. Greenberg). Isto é, refere-se ao conjunto de conhecimentos, saberes, destrezas e habilidades que existem numa dada comunidade e que, de modo geral, são desconhecidos para as comunidades escolares educativas além de para o poder público. Uma escola pode, por exemplo, convidar sujeitos de determinados saberes de experiência de trabalho para compartilhar seus conhecimentos com professores e estudantes para que esses busquem as conexões entre os conceitos, as teorias e os saberes da experiência. Um currículo escolar tecido desta maneira se torna mais atrativo para todos e pode se constituir como uma ponte entre a escola e a vida comunitária.

da biologia, da língua portuguesa etc., e a escola pode dialogar com essas experiências para promover aprendizagens significativas.

A vivência no território também leva para dentro da escola a pluralidade linguística que pode e deve ser explorada. Os jovens quase sempre utilizam linguagens próprias, gírias, regionalismos ou expressões para diferenciá-los enquanto grupo. As áreas de Ciências Humanas ou de Linguagens poderiam utilizar o vocabulário próprio e as culturas de cada território para trabalhar questões como a dinamicidade da língua, os diferentes períodos da nossa história manifestos no modo de falar, o sistema de classes e relações de poder, entre tantos outros aspectos. Da mesma forma, as Ciências Naturais e a Matemática podem dialogar com os diferentes saberes correlatos que também se deslocam com as famílias.

Enfim, a vivência no território constitui uma base importante para a história de vida dos jovens e fornece elementos significativos para trabalhar questões diversas em todas as disciplinas e áreas do currículo. Seria interessante

construir um **Fundo de saberes** tendo como referência eles e seus territórios. Isto pode alargar nossa compreensão sobre como os jovens estudantes vivem e convivem em seus territórios de vida familiar, lazer e trabalho.

Reflexão e ação

E nós, professores e professoras, como podemos ser parceiros e coconstrutores de projetos para o futuro dos jovens e das jovens es-

tudantes? Que tal buscarmos estratégias metodológicas para que os estudantes falem de si no presente e de seus projetos de vida futura? Uma troca de correspondência entre os estudantes com a mediação docente pode abrir a possibilidade para o diálogo sobre as expectativas juvenis frente a vida. Da mesma forma, e pensando no presente de muitos jovens trabalhadores, tente também saber: quantos estudantes trabalham em suas turmas; que trabalho realizam; quais trabalhos já fizeram; sob quais condições; se foram feitos com segurança e proteção ou em condições de exploração e desproteção. Seus estudantes têm consciência de seus direitos de trabalhadores e trabalhadoras? Não trabalham, mas pensam em trabalhar ainda durante o tempo de escola? Que tal abrir um diálogo com eles sobre essas e outras questões?

4. Formação das Juventudes, participação e escola

Até então, viemos tratando de algumas dimensões que constituem a condição juvenil da grande maioria dos nossos jovens de tal forma a contribuir para que você, caro professor, cara professora, possa conhecer melhor o aluno da sua escola. E, agora, vamos tratar de uma outra questão que consideramos muito importante no processo de formação dos nossos jovens: a participação. Falar em participação implica levar em conta dois princípios complementares. Ela envolve o que se pode denominar de formação teórica para a vida cidadã: aprendizagem de valores,

conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucionais, etc, além da criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos. Diante disso, fica a pergunta: será que estes dois princípios são colocados em prática na sua escola? De acordo com a sua experiência e observação das realidades escolares, você acha que as nossas escolas praticam ou estimulam em seus tempos e espaços cotidianos a participação cidadã?

Trazendo essa questão para o Ensino Médio, indicamos que um dos caminhos possíveis para pensarmos a formação democrática para a vida pública e para o exercício da cidadania passa pela dimensão da participação. A formação para a cidadania exige que tratemos da temática juventude e participação junto a sua relação com a escola. Mas o que a participação dos jovens em grupos esportivos, culturais e religiosos ou a participação de jovens em movimentos sociais, coletivos culturais, ONGs, associações comunitárias e movimento estudantil pode nos dizer a respeito da escola?

A noção de participação é ampla e diversa. Há vários sentidos para a palavra participação e várias formas de realizá-la. Em um sentido mais aberto, a participação nos remete à ideia de adesão das pessoas em agrupamentos produzidos nas variadas dimensões de organização da sociedade. Em um sentido mais estrito, a noção de participação nos remete à presença ativa dos cidadãos nos processos decisórios das sociedades. E essa noção tem a ver com a participação política ou participação cidadã.

Os espaços e tempos da participação promovem a educação para a vida pública e o apren-

dizado da cidadania e dos valores democráticos. Dito isso, afirmamos que a experiência participativa é, por sua própria natureza, uma experiência educativa e formativa.

A experiência participativa representa uma das formas de os jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir a vivência de valores, como os da solidariedade e da democracia, e o aprendizado da alteridade. O que significa, em última instância, aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças. O exercício da participação pode ser, então, uma experiência decisiva para a vida dos jovens um efetivo contraponto – em uma sociedade que, ao se individualizar, enfraquece ideias, valores e práticas relacionadas à dimensão coletiva da vida social.

A dimensão educativa e formativa da participação pode propiciar aos jovens o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e liderança, dentre outras capacidades relacionadas com o convívio na esfera pública. Um jovem, por exemplo, que participa do Grêmios Estudantis, de uma associação comunitária ou de um grupo de *hip-hop* pode se tornar uma liderança positiva na sala de aula. O engajamento participativo pode aumentar seu estímulo para novas aprendizagens, melhorar a escrita e provocar o desenvolvimento da capacidade de argumentação para a defesa de pontos de vista. Nesse sentido, a participação pode ser entendida enquanto um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola. E, da mesma forma, pode

contribuir para a constituição de amplos processos formativos.

4.1. A relação dos jovens com a escola e sua formação

Depois de toda esta reflexão sobre a realidade dos jovens alunos, chegou a hora de discutir os desafios que estão presentes na relação deles com a escola. Partimos da ideia de que a instituição escolar e a noção de aluno ou estudante são construções sociais com uma longa história. Durante séculos, foi se consolidando uma cultura escolar com seus tempos, espaços, métodos e currículos que hoje parecem naturais. Quando se fala em escola, logo surgem imagens como o quadro-negro, a mesa do professor, as filas de carteiras, um professor que dirige as atividades e os alunos que seguem as instruções dadas por ele. Contudo, os jovens estudantes de hoje têm cada vez mais dificuldades de adaptação a esse tipo de escola organizada pela verticalização de hierarquias e linearidade na forma de socialização de informações e conhecimentos.

No território escolar, se entrecruzam as culturas da escola moderna, com sua forma historicamente construída, às dos professores e às dos jovens. Esse encontro muitas vezes é marcado por tensões, como vimos no início destas reflexões. Tais tensões, por sua vez, trazem dilemas e desafios para pensarmos as relações dos jovens com a escola.

O desencaixe entre a instituição escolar e seus estudantes não deve ser entendido como uma incompetência da escola em lidar com seus

jovens estudantes. É, menos ainda, um mero desinteresse dos jovens para com o mundo escolar. Trata-se, sobretudo, de um quadro muito mais amplo de transformações que envolve a instituição escolar e seus sujeitos.

No caso da educação escolar brasileira, essas relações são ainda mais complexas. Essa forma escolar (VINCENT *et al.*, 2001) encontra uma sociedade reconfigurada e um novo público, mas em um contexto de grande desigualdade social e diversidade cultural. A expansão da escolarização básica no Brasil trouxe para o interior da escola um público que, historicamente, estava excluído dela, com as novas gerações sendo mais escolarizadas que seus pais. E elas trazem consigo, para o interior da escola, as experiências vividas em uma sociedade marcada por relações desiguais e diferenças em termos de raça, gênero, religião e classe social, entre outros.

Mesmo assim, à medida que nos aproximamos do contexto escolar, percebemos que há muitas possibilidades de interação e compartilhamento com relação à escola, aos professores e aos próprios jovens que podem ser exploradas. Vamos dialogar um pouco sobre essas questões?

4.2. Os jovens e a escola

A escola é uma instituição central na vida dos jovens. É um espaço-tempo de convivência e aprendizado, onde eles passam parte significativa de seus cotidianos. A escola é lugar de fazer amigos, compartilhar experiências, valores e delinear projetos de vida. E, apesar de todas as dificuldades vividas pela (e na) escola, os jovens



Para aprofundar este debate, assista ao vídeo da mesa de debates “Juventude e culturas de participação no Ensino Médio entre jovens e estudantes”, exibido no Programa Salto para o Futuro - em 27/05/2004. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/juventude-e-culturas-de-participacao-ensino-medio-entre-jovens-e-estudantes>>.

alimentam expectativas de que ela pode contribuir efetivamente para suas vidas, favorecendo a continuidade dos estudos e uma boa inserção profissional.

Precisamos considerar que, a despeito de sua importância na vida juvenil. Além das tradicionais instituições socializadoras como a família, a escola, a igreja, o mundo do trabalho, as redes de sociabilidade cultural e política e as culturas midiáticas, diferentes esferas participam da constituição das identidades e subjetividades juvenis, como viemos discutindo ao longo deste capítulo.

A possibilidade de transitar por diferentes instituições, os múltiplos pertencimentos e seus heterogêneos processos formativos conferem aos jovens um desejo e uma necessidade de se fazerem ouvir e de valorizar suas formas de sociabilidade que repercutem no cotidiano escolar. Eles reconhecem o papel da escola, mas querem também que a instituição escolar esteja aberta ao diálogo com suas experiências do presente e expectativas de futuro.

Muitos jovens, quando falam de suas escolas, elaboram críticas. Quando os escutamos, podemos perceber que estes possuem experiências significativas e olhares aguçados que, se compreendidos, apontam caminhos para a superação de muitos dos problemas das escolas públicas. A falta de investimento e a precária infraestrutura de muitas escolas, as difíceis e injustas condições de trabalho dos professores, o modo pouco dinâmico e criativo como muitas aulas acontecem, as dificuldades no relacionamento com alguns professores, tudo isso é objeto de um olhar, às

vezes, “desencantado” para o universo escolar que é lançado pelos jovens estudantes.



4.3. Os sentidos e significados da escola para os jovens

Para compreender os sentidos e significados que os jovens atribuem à escola, é fundamental considerar que os jovens produzem uma maneira própria de ver e valorizar a escola a partir de seus pertencimentos aos diferentes contextos sociais. A adesão à escola ou mesmo a “motivação” para os estudos dependem muito das experiências individuais, dos interesses e das identidades que se constroem a partir da realidade vivida e das interações com outras pessoas e instituições, entre elas a própria escola.

Por exemplo, a escola pode ser muito diferente para jovens de classe média, filhos de pais escolarizados. Para eles, uma longa escolarização é algo esperado e na qual “apostam suas fichas”. Para jovens das camadas populares, as experiências dos pais e de outros amigos de bairro nem sempre acenam para um futuro promissor a partir da escolarização. Muitas vezes, esta se configura num investimento de alto risco. Porém, a inserção destes jovens em espaços coletivos ou outros agrupamentos juvenis grupos de jovens da igreja, grupos culturais, projetos sociais pode contribuir para um maior engajamento escolar. Ou mesmo uma experiência individual no trabalho ou na vida pessoal um relacionamento afetivo, uma amizade, o contato com um parente pode fazer a diferença na relação com a escola.

Para animar o diálogo, assista ao vídeo *Juventude nota 10* (<<http://www.emdiálogo.uff.br/node/3292>>), uma produção do Canal Futura, que, além de debater as imagens que contemporaneamente construímos sobre jovens, traz reflexões de especialistas acerca das relações do jovem com a escola. Além deste vídeo, sugerimos o filme *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim. Assista ao trecho do longa metragem no Portal EMdiálogo (<<http://www.emdiálogo.uff.br/node/3291>>).

Enquanto para alguns jovens estudantes a escola representa uma obrigação que os pais ou a sociedade impõem, para outros, estudar está diretamente relacionado à sua inserção no mercado de trabalho. Assim, traçam planos para o futuro profissional e esperam que a escola contribua para a sua mobilidade social. Outros valorizam a escola considerando os aprendizados que ela proporciona para a vida. Para muitos, o valor da escola está no fato de ser um lugar em que encontram os amigos, fazem amizades e se relacionam. Por vezes, a escola é um abrigo protetor em meio a territórios de moradia ameaçadores da própria vida.

A sociabilidade é uma dimensão central na vida juvenil que a escola não pode esquecer. Nas interações com os amigos, os jovens “trocamos ideias”, produzimos valores, hierarquizamos relações e recriamos os tempos e espaços escolares. Nessas interações, os jovens elegem os “amigos do peito”, circulam entre turmas e “galeras”, sem um tempo predefinido, no lazer ou no uso do tempo livre. Na escola, ela está presente também nas brechas da rotina escolar em que os jovens criam e recriam os tempos e espaços expressando aspectos das culturas juvenis (DAYRELL, 2007).

Longe do que muitas vezes parece, a sociabilidade juvenil não deveria ser um problema para a escola. Ao contrário. As interações coletivas proporcionadas pelas práticas de sociabilidade apresentam potencialidades que podem e devem ser incentivadas. Atividades interativas, além do estímulo ao diálogo, à organização autônoma e à produção coletiva também podem fazer parte do cotidiano escolar. Não se deve pensar que ser jovem e ser estudante são dimensões

incompatíveis. Não existe processo educativo sem sujeitos concretos, com suas práticas, experiências, valores e saberes. A tarefa da escola é construir um vínculo entre a identidade juvenil e a experiência de ser aluno.

As pesquisas indicam que os jovens demandam uma escola que faça sentido para a vida e que contribua para a compreensão da realidade. Eles reivindicam que o que se ensina na escola tenha vínculos com o seu cotidiano. Muitos jovens estudantes expressam suas dificuldades para estabelecer uma conexão entre os conteúdos curriculares e suas vidas. Se a escola é lugar de aprender, é importante compreender como os jovens aprendem e quais são os conhecimentos que demandam da escola. Os jovens enfatizam a importância de que seus interesses sejam considerados, o que é possível quando se estabelece um diálogo entre os conteúdos curriculares e a realidade. E não seria esta uma das condições para uma aprendizagem significativa? (SALVADOR, 1994; CHARLOT, 2000). E por que não inventar espaços de conversação com os jovens estudantes para tentar apreender sobre os sentidos que estes atribuem à escola e suas trajetórias escolares, aí compreendidos também os projetos de futuro?

Um último aspecto a se pensar é que o professor tem um papel importante na mediação entre o ser jovem e ser estudante. Educar neste cenário nos pede uma maior inserção no universo juvenil: estar próximos dele e aprender a ouvi-lo, mapear suas potencialidades e estabelecer relacionamentos interpessoais significativos. A relação dos jovens com a escola é, em grande parte, construída a partir dessa mediação. Sabe-

mos que nem tudo depende do professor e não pode pesar sobre ele toda a responsabilidade pela qualidade da educação no país. Mas sabemos o lugar central que o corpo docente ocupa nos processos educativos escolares. Além de transmitir conteúdos e apontar valores estabelecidos socialmente, professores são sujeitos entre sujeitos, mediadores de relações e coconstrutores de sentido.

Nas sociedades modernas, a escola é a instituição que tem a função específica de forjar as novas gerações para a vida social. Seus tempos, espaços, métodos e estruturas são definidos com intencionalidade educativa. Nesse contexto, diferentes gerações se encontram. Como diz Teixeira (2007), “na relação professor e aluno está o coração da docência”. Assim sendo, que tal pensarmos coletivamente sobre a qualidade das relações que estabelecemos com a juventude que habita a instituição escolar? E por que não nos indagarmos sobre o clima das relações que cada um de nós estabelece com os jovens estudantes na escola?



Assista ao Programa Salto para o Futuro – “Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio” (Programa 5 – Debate). Acesse: <<http://tvescola.mec.gov.br>>.

4.4. Razões da permanência e do abandono escolar

Se perguntarmos aos jovens sobre as razões do abandono ou permanência na escola, em geral, eles e elas assumem a responsabilidade pelos fracassos ou êxitos, outorgados pelo esforço pessoal ou pela falta de interesse na escola. Em outros momentos, jovens atribuem as razões aos

problemas internos da escola, como a falta de infraestrutura ou a má relação professor-aluno.

A “chatice da escola”, tal como dizem, é uma avaliação comum entre jovens. Ora falam dos tempos, ora dos conteúdos, ora da relação e dos métodos utilizados pelos professores.

Diante desta realidade, torna-se necessário aprofundar a reflexão para não cairmos na resposta fácil e no beco sem saída do jogo de culpados sobre o qual nos referimos ao iniciarmos este texto. Responsabilizar o jovem estudante pelo desinteresse manifesto, ou a sua família, ou mesmo a sua pobreza, costuma produzir análises superficiais de pouca serventia para enfrentar o fenômeno da crise de realização da escola. Da mesma forma, pouco adianta pensar que somente o professor é capaz de dar conta de um processo sistêmico em que a própria instituição escolar se vê desprestigiada na vida social.

Mas será que o desinteresse que jovens expressam na vida escolar não pode ser lido como uma dificuldade que estes encontram em atribuir um sentido à escola, ao que ela tem a oferecer?

É o caso de nos atentarmos para o fato de que a permanência e o abandono da escola pelos jovens se constroem na combinação de condições subjetivas apoio familiar, relação estabelecida com os professores, estímulos originados nas redes de sociabilidade, engajamento na rotina escolar e condições objetivas possibilidades de dedicar-se aos estudos, condições financeiras da família, necessidade da certificação, projetos pessoais mais ou menos delineados que resulta em apropriações diferenciadas da experiência escolar.



Pesquisa constatou que maioria das escolas brasileiras tem infraestrutura básica. Acesse: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/maioria-das-escolas-brasileiras-tem-infraestrutura-basica>>.

Em outras palavras

O *bullying* é uma expressão que vem do inglês *bully* (valentão). Ele pode ser caracterizado como uma ação continuada, de humilhação, discriminação, violência física e/ou simbólica. É preciso que se configure uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. O agressor assume a intenção direta e imediata de causar dano a um colega, em geral, mais frágil. Outra característica para a qual se deve atentar na classificação é a de que a prática de violência deve ser repetida. Uma briga eventual entre estudantes não pode ser caracterizada como *bullying*. É de fundamental importância que as vítimas do *bullying* sejam apoiadas para enfrentarem a situação e os sofrimentos vindos deste fenômeno de agressão e perseguição. Acesse a pesquisa FIPE/MEC/INEP (2009) em: <www.emdialogo.uff.br/biblioteca>.

4.5. A questão da autoridade do professor, a indisciplina

É cada vez mais comum nos depararmos com notícias associadas a situações de violência e agressão na escola. São ocorrências dentro dela ou ao seu redor, mas que a atingem e, muitas vezes, interferem em sua organização e nas atividades cotidianas da instituição.

Há, também, outras formas de ação que alteram o cotidiano da escola não menos preocupantes, mas provavelmente menos visíveis midiaticamente, quase como se já fizessem parte do cotidiano escolar. Estamos nos referindo aos episódios de indisciplina. Entram nessa categoria a agitação e a gritaria em sala de aula, a falta de respeito com colegas e professores, a falta de concentração no conteúdo das aulas, os burburinhos, as mentiras, as manipulações e os conflitos diários. Essas ações, entre outras, alteram as expectativas que temos do que seja uma escola e de como devem ser realizadas as aulas. Mas há uma pergunta a fazer: é possível analisar esses fenômenos, separando “o joio do trigo”, para que tudo – indisciplina, violência, incivilidade, *bullying* – não se transforme numa mesma e indistinta situação que se costuma denominar de forma imprecisa como “violência escolar”?

A proposta, então, é a de pensar sobre como os jovens estudantes, considerados em sua diversidade, têm lidado com as regras escolares, quer sejam elas “impostas” ou “construídas”. E mais, como o modo pelo qual administram a dis-

ciplina ou indisciplina faz também parte do jogo de estratégias de interação das expressões juvenis com a escola.

4.6. Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa... Será?

Bagunceiro, indisciplinado, desordeiro e violento. Estes termos, às vezes, confundem-se por sua imprecisão e escondem dinâmicas completamente diferentes para se referir tanto à violência quanto à incivilidade que alguns jovens manifestam na escola. É bem verdade que, em muitas ocasiões, incivilidade, maus hábitos e violência se misturam. Por isso costuma-se referir a toda quebra de regra ou padrão de conduta como atos de indisciplina. No cotidiano da escola não é tão tranquilo diferenciar uma incivilidade de violência, ainda que, conceitualmente, não seja tão difícil realizar distinção entre os fenômenos.

Mas, então, como classificar os atos praticados pelos alunos que alteram as rotinas da sala de aula? Antes mesmo de avançarmos na conversa, seria possível pensar como as coisas ocorrem em sua escola? Considerando a definição conceitual a seguir, seria possível diferenciar os estudantes “agressivos ou violentos” dos “indisciplinados”?

A **violência** é contra a lei e seu dano não é restrito ao espaço escolar, pois, em qualquer lugar que aconteça, deverá ser punida: furtar, por exemplo. A transgressão é a indisciplina e fere o regimento escolar e suas regras: não ir com o uniforme escolar ou deixar de fazer as atividades

Em outras palavras

O termo violência deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a incivilidade não contradiz nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosseiras, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano e com frequência repetido ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa. (CHARLOT, 2002, p. 437).

previstas. A incivildade é a falta de boas maneiras que transparece na desatenção ao bom relacionamento com colegas e funcionários da escola: gritar e correr pela sala transtornando o ambiente são exemplos disso.

A separação dos termos estabelecida acima é frágil, sem dúvida, porém, sua principal função é diferenciar o que, aparentemente, se confunde no cotidiano escolar. O intuito, contudo, é estabelecer parâmetros e contribuir para que professores e escolas estabeleçam procedimentos adequados para situações específicas. Medida necessária para não se cair na armadilha de decretar a “epidemia de violência” quando, na maioria dos casos, se está diante de situações de quebra de regras disciplinares ou mesmo da ausência de normas institucional e coletivamente assumidas pela comunidade escolar.

A escola não é apenas um espaço de aprendizagem, mas lugar social de vivência e experiência da condição juvenil. O “esbarrão” que um estudante dá em outro no recreio não é dado em uma pessoa aleatória. Mas em alguém com quem, possivelmente, se compartilha a vizinhança no entorno da escola. Essa relação que, a princípio, era para se dar mediada pela impessoalidade com a qual se deve tratar um esbarrão, é afetada por um conjunto de percepções sobre si e sobre o outro que promove uma dinâmica de mútua implicação para os atos mais banais. Isso traz o desafio de construir as regras escolares, com normas claras para dar o veredicto e aplicar as punições (DAYRELL *et al.*, 2011).

Na construção das regras, a primeira coisa para pensar uma escola justa é compreender como as regras são definidas, quem as define e

como elas são aplicadas. Uma das maiores reclamações dos jovens alunos é que são os professores, junto aos diretores e à coordenação pedagógica, quem definem as regras, bem como quando elas devem ser aplicadas e a quais sanções os alunos devem ser submetidos. Desse modo eles alegam, então, que não só não compartilham da elaboração das regras, como também estão sujeitos a punições e sanções das quais não têm clareza.

Quem define, portanto, o que é justo ou injusto são os professores. E como já vimos, muitas vezes, os professores vêem os jovens apenas sob a ótica do aluno e filtram toda a gama de experiência juvenil por meio de critérios exclusivamente escolares de rendimento e comportamento. Assim, o bom aluno é o que tem certas características; nos outros, faltam essas características.

As regras, por sua vez, também não são aplicadas igualmente a todos, nem mesmo em contextos semelhantes. O rigor com que elas serão ou não cumpridas dependerá também do julgamento do professor a respeito do aluno que cometeu uma determinada infração. Os critérios que norteiam o julgamento dos professores em relação aos alunos e, conseqüentemente, o modo como as regras são aplicadas a cada um deles, se baseiam no bom ou mau desempenho e no comportamento.

Buscando compreender esta realidade, Nogueira (2006) analisa que, muitas vezes, quando os alunos são chamados pelos professores de desinteressados, apáticos e desmotivados para o trabalho escolar, eles estão considerando o esforço despendido pelo jovem em corresponder às

suas expectativas acerca do trabalho escolar ou, pelo menos, de ele permanecer no ritmo médio do conjunto dos alunos. Aqui, a aprendizagem é medida pelos ritmos previstos pela escola em suas temporalidades recortadas por disciplinas, horas-aula, aula para exposição e aula para avaliação, enfim, toda uma dinâmica em que se perde o processo e se acumulam produtos como os deveres de classe, as provas, as atividades. Esse contexto provoca nos alunos um sentimento de mesmice que faz com que eles, ao considerarem o cotidiano da sala de aula monótono e repetitivo, retirem sua atenção do professor e dediquem-se a uma série de outras interações passíveis de serem mantidas em sala de aula, gerando a bagunça ou a zoação.

Idealizar o jovem que queremos que exista desconhecendo o jovem real que temos diante de nós é criar uma abstração que violenta a subjetividade juvenil e também cria uma dificuldade para o relacionamento. E, da mesma forma, enxergá-lo pela ótica da negatividade não contribui para apreender os modos pelos quais os jovens constroem a sua efetiva e multifacetada experiência de juventude.

Esperamos que os textos aqui apresentados contribuam no aprimoramento do trabalho docente nas escolas de Ensino Médio e, em especial, no contínuo e cotidiano esforço teórico e prático para que a presença na instituição escolar faça sentido para os jovens e as jovens estudantes e também seus professores e professoras.

Reflexão e ação

E se todos os professores e professoras se perguntassem sobre o que os jovens e as jovens estudantes pensam e sentem sobre a escola de Ensino Médio? Seria possível surgirem desta abertura à escuta e ao diálogo alternativas para a superação dos crônicos problemas de relacionamentos e realização da vida escolar que afetam o cotidiano de muitas escolas?

O gênero carta pode ser uma boa alternativa para a abertura do diálogo com os jovens estudantes. Que tal então produzir coletivamente uma carta dos professores e professoras endereçada ao jovem estudante de sua escola? Esta carta coletiva pode ser afixada num mural, entregue a cada um dos estudantes ou mesmo ser publicada na internet. Acesse no Portal EMDiálogo a carta ao jovem estudante elaborada coletivamente por professores do estado do Ceará: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/carta-ao-jovem-estudante>>.

Referências

- ABRAMO, H. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Página Aberta, 1994. _____; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Perseu Abramo. 2005.
- ABRANTES, P. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 41, p. 93-115, 2003.
- ÁRIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1981.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

CAIAFA, J. *Movimento punk na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Revista Movimento*, Faculdade de Educação da UFF, n. 1, p. 11-27, 2000.

_____. *Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Faperj, 2002.

_____. *Juventudes e cidades educadoras*. v. 1. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 180 p.

_____. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. NEJA-FaE-UFGM. Belo Horizonte. Agosto de 2007 - ISSN: 1982-1514. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/revista/atuual/artigos/REVEJ@_0_Paulo-Carrano.htm>. Acesso em: em 13/11/2007.

_____. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. v. 1. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-211.

_____. *Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência*. Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação: 2010.

_____; DAYRELL, J. Jóvenes de Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente. *Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juven-*

tud, México: Nueva Época, ano 6, n. 17, julio-diciembre 2002.

_____; FALCÃO, N. Os jovens e a escola do ensino médio: adiamento ou encontro mediado com o mundo do trabalho?. In: TIRIBA, Lia; FRANCO, Maria Ciavatta (Org.). *Trabalho e educação de jovens e adultos*. 1. ed. Brasília, DF: Liber Livro e Editora UFF, 2011. p. 165-198.

_____; DAMASCENO, P. A.; TAKAKGI, C. A escola tem tudo o que precisamos. O Facebook tem tudo que gostamos: estudo de caso sobre as redes sociais de internet numa escola pública de Ensino Médio. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: transformações e subversões na atualidade, 7., 2013. [Comunicação]. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, Jul/Dez, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CEB/CNE nº 5/2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília: CEB/CNE, 2011

COSTA, M. R. *Os carecas do subúrbio: caminhos de nomadismo moderno*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

DAYRELL, J. Cultura y identidades juveniles. *Ultima Década*, Viña Del Mar, Chile, ano 11, n. 18, p. 69-92, abril de 2003.

_____. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. *Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud*, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147. 2005.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. v. 1. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 303 p.

_____. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

_____; NOGUEIRA, P. H. de Q.; MIRANDA, S. A. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades Educativas. In: CORTI, Ana Paula et al. *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Via Comunicação, 2011.

_____. *A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas*. Brasília: Relatório de Pesquisa. UNICEF/MEC. 2012. Mimeo.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FEIXA, C. *De jóvenes, bandas e tribus*. Barcelona: Ariel, 1998.

FIPE/MEC/INEP. *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, de necessidade especiais e socioeconômica: sumário dos resultados da pesquisa*. Brasília, 2009.

FISCHER, R. M. B. Técnicas de si e tecnologias digitais. In: SOMMER, L. H.; BUJES, M. I. (Orgs.). *Educação e culturas contemporâneas: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

HERSCHMANN, M. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

LECCARDI, C. Facing uncertainty – Temporality and biographies in the new century. *Nordic Journal of Youth Research*, London, v. 13, n. 2, p. 123-146, 2005.

- LEON, O. D. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, Maria Tereza; SOUSA, Sonia M. Gomes. *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG/Cânone Editorial, 2009.
- MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2004.
- MEAD, M. *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. 3. ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.
- MELUCCI, A. *Challenging codes: collective action in the information age*. Londres: Cambridge University Press, 1996.
- _____. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- _____. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo/RS: Ed. Unisinos, 2004.
- MOLL, L. C.; GREENBERG, James B. A criação de zonas de possibilidades combinando contextos sociais para a instrução. In: _____. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 313-339.
- NERI, M. *Motivos da evasão escolar*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2008. Mimeo.
- NOGUEIRA, P. H. *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural*. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.
- ONU. *International Migration Report 2006: A Global Assessment*. United Nations: NY. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/population/>

publications/2006_MigrationRep/report.htm> .
Acesso em: 15/01/2009.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAPA, F. de C.; FREITAS, M. V. *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Peirópolis. 2011.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPEd, n. 5/6, 1997.

SALVADOR, C. C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed. 1994.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SHIRKY, C. *Cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua; novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 5, n. 1 e 2, p. 161-178, 1993.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 129-148.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. In: FREITAS, M. C. (Org.). *Desigualdade social e*

diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006. p. 209-243.

_____. (Coord.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio-ago. 2007.

VELHO, G. *Projeto e metamorfose* Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

VINCENT, G.; LAHINE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun 2001.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2013*. Homicídios e juventude no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO, 2013.

ZALUAR, A. *Cidadãos não vão ao paraíso* Juventude e política social. São Paulo: Editora Escuta; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Etapa I – Caderno I

AUTORES

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Dante Henrique Moura

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

O JOVEM COMO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO

Etapa I – Caderno II

AUTORES

Paulo Carrano

Juarez Dayrell

Licinia Maria Correa

Shirlei Rezende Sales

Maria Zenaide Alves

Igor Thiago Moreira Oliveira

Symaira Poliana Nonato

**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO, SEUS SUJEITOS
E O DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Etapa I – Caderno III

AUTORES

Carlos Artexes Simões

Monica Ribeiro da Silva

ÁREAS DE CONHECIMENTO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Etapa I – Caderno IV

AUTORES

Marise Nogueira Ramos

Denise de Freitas

Alice Helena Campos Pierson

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

Etapa I – Caderno V

AUTORES

Celso João Ferretti

Ronaldo Lima Araújo

Domingos Leite Lima Filho

AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Etapa I – Caderno VI

AUTORES

Ocimar Alavarse

Gabriel Gabrowski

FORMAÇÃO E INSTITUIÇÃO DOS AUTORES

Alice Helena Campos Pierson

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professora associada da Universidade Federal de São Carlos.

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo e professora associada na mesma Universidade.

Carlos Artexes Simões

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro.

Celso João Ferretti

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Aposentado da Rede Pública de Ensino do Estado de S. Paulo, da PUC/SP e da Fundação Carlos Chagas.

Dante Henrique Moura

Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri e professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Denise de Freitas

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora associada da Universidade Federal de São Carlos e Assessora do Setor de Biologia do Centro de Divulgação Científico e Cultural USP-SC.

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e professora MS3 na mesma Universidade.

Domingos Leite Lima Filho

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Gabriel Grabowski

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor da Universidade Feevale e do Centro Universitário Metodista de Educação de Porto Alegre.

Igor Thiago Moreira Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Doutor em Sociologia da Educação pela Universidade de Salamanca e professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Juarez Tarcisio Dayrell

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais.

Licinia Maria Correa

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais.

Maria Zenaide Alves

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora pedagógica na Universidade Federal de Minas Gerais.

Marise Nogueira Ramos

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

Monica Ribeiro da Silva

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora associada da Universidade Federal do Paraná.

Paulo Carrano

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professor associado na mesma Universidade.

Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e professor associado da Universidade Federal do Pará.

Shirlei Rezende Sales

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e professora adjunta na mesma Universidade.

Symaira Poliana Nonato

Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Ocimar Munhoz Alavarse

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e professor na mesma Universidade.

