

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JUVENTUDE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS
PRESENTES EM ARTIGOS DISPONÍVEIS NA BASE SCIELO ENTRE 2010 E
2014**

Mariana Cunha Bhering

São Carlos

2016

**JUVENTUDE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS
PRESENTES EM ARTIGOS DISPONÍVEIS NA BASE SCIELO ENTRE 2010 E
2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, para defesa, na área de Educação Escolar: Teorias e Práticas.

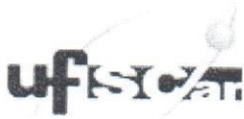
Orientadora: Prof.^a Dra. Fabiana Marini
Braga

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B575j Bhering, Mariana Cunha
Juventude e educação escolar : contribuições e desafios presentes em artigos disponíveis na base Scielo entre 2010 e 2014 / Mariana Cunha Bhering. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
103 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

1. Juventude. 2. Práticas educativas. 3. Educação escolar. 4. Currículo. 5. Saberes. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Mariana Cunha Bhering, realizada em 23/02/2016:

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga
UFSCar

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
UFSCar

Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
UNESP

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Carolina, aos meus irmãos Pedro e Juninho, minha sogra Djanete, meu sogro Cristovão, minhas cunhadas Adriana, Cristiane e Patricia, meu cunhado Márcio, meu concunhado Thiago, meu sobrinho Lucas e minhas sobrinhas Bianca e Julia, pelo apoio e os momentos atenção.

À minha irmã Luana, que sempre me apoiou em toda trajetória acadêmica, que é uma educadora exemplar e sonhadora, por não me deixar esquecer que a teoria não é nada sem a prática, por proporcionar momentos agradáveis em família.

À equipe e colaboradores do Núcleo Afirmção da Pós da Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com a Universidade Estadual de Minas Gerais, em especial Juarez Dayrell por contribuir com questionamentos na ideia inicial da pesquisa.

À equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

À CAPES pelo importante suporte financeiro para realizar a pesquisa.

À Profa. Dra. Fabiana Marini Braga, orientadora desse trabalho, pelas aprendizagens, dedicação e pela sua presença assídua, no qual contribui muito para melhorar meu desempenho na pesquisa.

Às professoras Dra Emília Freitas de Lima, Dra Jarina Rodrigues Fernandes, Dr^a Muriane Sirlene Silva de Assis, Dra Maria Rosa Martins Camargo, Dra. Maria Carla Corrochano e Dra Marisa Bittar pelas importantes contribuições tanto no seminário, na qualificação, como na defesa.

Às amigas Salma, Agda, Viviane, Evenilda, Janice, Karen e Cecília, que na condição de estudante da pós-graduação compartilhamos momentos de aprendizagens e apoio mútuos.

Ao Douglas, meu companheiro, pela companhia constante, pelo apoio, carinho e atenção, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Muito Obrigada!

RESUMO

A pesquisa tem como foco o estudo das contribuições e dos desafios apresentados nos artigos sobre o tema juventude e educação escolar no Brasil, nos anos de 2010 a 2014. Mais especificamente, o estudo também busca identificar quais os anúncios de práticas pedagógicas ou políticas públicas emancipatórias para o público jovem. Assim, temos como referências teóricas as contribuições de: Albert et al (2008), Freire (1992, 2000, 2005,2010), Abramo (1997), Margulis e Urresti (1996,1998), Carrano (2005), Sposito (2009, 2003), Dayrell e Carrano (2014), Dayrell (2007), Castells (1999) Groppo (2011, 2015), Pais (1990), Gimeno Sacristán (2013). Para tanto, fez uso de uma pesquisa bibliográfica na base Scielo a partir dos seguintes descritores: estudantes e ensino médio, estudantes e educação de jovens e adultos, juventude, currículo e juventude, jovem e educação e jovem e escola, totalizando 38 artigos. E a partir da metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), foi possível elencar 7 categorias, são elas: currículo, práticas pedagógicas, sujeitos, formação docente e pesquisa, políticas públicas sociais e educativas, juventude; trabalho e educação e participação social educativa. Como resultado, verificamos elementos que contribuem para educação de jovens estudantes, são eles: 1) a escola precisa se apropriar e compreender os diferentes meios de comunicação e novas tecnologias, de forma a usá-los a favor da aprendizagem; 2) entender a contextualização dos conteúdos escolares e o uso de multimídias como forma de tornar o ensino mais significativo e atrativo para os jovens; 3) partir dos saberes dos estudantes e fazer uso do diálogo; 4) valorizar as relações intergeracionais para que jovens e adultos sintam-se parte do processo educativo; 5) necessidade de pensar a formação docente aproximada ao contexto atual e às novas demandas juvenis; 6) necessidade de integração da escola com seu entorno e com os próprios agentes educativos; 7) necessidade dos jovens obterem mais conhecimento para formação para o trabalho e/ou ingresso em curso superior; 8) elaboração de políticas que considerem os jovens como sujeitos políticos, que têm suas trajetórias marcadas pelas desigualdades sociais; 9) fornecer infraestrutura adequada para potencializar o aprendizado, com construção de laboratórios e bibliotecas, ou uso de fato dos mesmos, se a escola os possuir; 10) elaboração de um projeto político-pedagógico que priorize a permanência e o sucesso dos estudantes, considerando as especificidades dos turnos, como o noturno, historicamente desvalorizado.

Palavras-chave: juventude, práticas educativas, educação escolar, currículo e saberes.

ABSTRACT

The research aims to study and analyse the contributions and challenges present in the articles on the subject of Youth and Education in Brazil from 2010 to 2014. Furthermore, it looks forward to identify new ideas or paths for pedagogical practices or emancipatory policies for young people. We have as theoretical references the contributions of Albert et al (2008), Freire (1992, 2000, 2005.2010), Abramo (1997), Margulis and Urresti (1996.1998), Carrano (2005), Sposito (2009, 2003), Dayrell and Carrano (2014), Dayrell (2007), Castells (1999) Groppo (2011, 2015), Parents (1990), Gimeno Sacristán (2013). For this purpose, we made use of a literature search in Scielo from the following descriptors: students and high school; students and youth and adult education; youth and youth curriculum; youth, education and young school. We found and studied 38 articles. And from the content analysis method (Bardin, 2004), it has been possible to list 7 categories, as following: curriculum, teaching, subject practices, teacher training and research, social and educational policies, youth; work and education and educational social participation. As result, we have found elements that contribute to education of young students, which are: 1) the school must take ownership and understand the different media and new technologies in order to use them in favor of learning; 2) understanding the context of the classroom content and the use of multimedia as a way to make it the most significant and attractive in the education of young people; 3) to start from the knowledge of the students and to make use of dialogue; 4) to enhance intergenerational relationships in order to young people and adults feel part of the educational process; 5) to make the teacher training closer to the current context and the new youth demands; 6) school integration with its surroundings and its educational agents; 7) understaing the need of young people to gain more knowledge and job training to continue into higher education; 8) development of policies that consider young people as political subjects and those who have their careers marked by social inequalities; 9) to provide adequate infrastructure to enhance learning, with construction of laboratories and libraries; or to support the of such spaces if the school already has them; 10) the development of a political-pedagogical project that prioritizes permanence and success of students, considering the specifics of shifts, such as at night (historically undervalued).

Keywords: youth, educational practices, education, curriculum and knowledge.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
I. A JUVENTUDE NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	14
1.1 Discussão sobre juventudes	14
1.2 O perfil do jovem brasileiro.....	19
1.3 EJA e Ensino Médio	25
1.4 O contexto da Sociedade da Informação e desafios atuais	35
1.5 Discussão sobre juventude e as práticas pedagógicas.....	38
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	45
2.1 Pesquisa bibliográfica	45
2.2 Análise de conteúdo.....	46
3. ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS DA BASE SCIELO ENTRE 2010 E 2014.....	53
3.1 Ocorrência das categorias	53
3.2 Análise da categoria práticas pedagógicas.....	55
3.2.1 Análise da subcategoria práticas dialógicas	55
3.2.2 Análise da subcategoria propostas metodológica	63
3.2.3 Análise da subcategoria ação docente e relação professor e aluno	64
3.3 Análise da categoria currículo	67
3.3.1 Análise da subcategoria propostas contextualizadas.....	68
3.3.2 Análise da subcategoria conteúdos escolares: ensino de física, leitura e escrita	71
3.3.3 Análise da subcategoria jovens na Educação de Jovens e Adultos.....	74
3.3.4 Análise da subcategoria Ensino Médio	76
3.4 Análise da categoria formação docente e pesquisa.....	78
3.5 Análise da categoria juventude, trabalho e escola	80
3.6 Análise da categoria sujeitos.....	81
3.7 Análise da categoria políticas públicas sociais e educativas	82
3.7.1 Análise da subcategoria acesso à educação de maneira igualitária.....	83
3.7.2 Análise da subcategoria infraestrutura escolar.....	84
3.8 Análise da categoria participação social educativa.....	86
3.8.1 Análise da subcategoria integração escola e comunidade.....	86
3.8.2 Análise da subcategoria gestão democrática.....	88
3.9 Considerações acerca das categorias	89
3.10 Considerações finais	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICE 1	103
ANEXO 1	103

ANEXO 2 103

INTRODUÇÃO

A aproximação com o tema da juventude se iniciou por meio da minha trajetória, como estudante e como educadora. Durante a graduação de Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 2005, participei de dois coletivos de cinema: Mudança Com Conhecimento, Cinema e Arte (MUCCA) e Comucine – Comunidade e Cinema. No primeiro, organizei projeções de filmes nacionais e debates na região sul de São Paulo e, no segundo, realizamos oficinas básicas de vídeos. Tais coletivos propunham a maior divulgação do cinema nacional, ampliação dos espaços de debates sobre diversos temas dentro das comunidades nos bairros Jova Rural, região norte da cidade de São Paulo e Jardim São Luiz, região sul. No caso do Comucine, o objetivo principal consistia em fomentar produções de curtas-metragens realizadas pelos próprios jovens das comunidades.

Também ministrei diversas oficinas como educadora em outras Organizações Não Governamentais, como Casa dos Meninos e Instituto Lidas. Nessas instituições, compus a equipe de elaboração de projetos para captação de recursos e fiz parte do Conselho Gestor da Casa dos Meninos como voluntária. Participei das Conferências Municipais da Criança e do Adolescente em 2005, nas quais debatemos políticas públicas com crianças e adolescentes por meio de oficinas lúdicas, bem como propostas para compor um documento para registrar e sistematizar necessidades desse público, a fim de que fossem cobradas políticas públicas locais. Também eram eleitos delegados para representar a região nas conferências mais amplas, que tinham a responsabilidade de representar as propostas apresentadas pela sua região. Por meio dessas oficinas, tive os primeiros contatos com as problemáticas que envolvem crianças e adolescentes.

Em 2008, fui estagiária na área pedagógica do Programa Aprendiz Comgás da Organização Não Governamental - ONG Cidade Escola Aprendiz, com a intenção de apoiar os atores sociais a transformar o espaço em que vivem, seja estruturalmente ou no processo de aprendizagem. Essa experiência foi fundamental na minha formação teórica e prática como educadora, inicialmente na condição de estagiária por dois anos e, posteriormente, na condução de oficinas de audiovisual para um grupo específico que trabalhou com vídeo na comunidade do bairro de São Matheus, São Paulo.

Outra experiência significativa como educadora ocorreu em 2010, quando assumi as aulas de história em escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo – SP para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio regular, em que pude

vivenciar os desafios e as aprendizagens da rotina de sala de aula, principalmente em relação à importância da participação dos estudantes nas atividades extraclasse. Isso permitiu uma aproximação com a temática aqui estudada, uma vez que comecei a levantar questões acerca da relação da juventude com a educação escolar.

Por fim, participei de uma ONG intitulada “*Centro de Monitoramento e Aprendizagem Profissional Pinheiros*”, em que pude ministrar aulas de práticas administrativas, direitos trabalhistas, atualidades, dentre outros. Além disso, orientei estudantes para serem encaminhados para empresas parceiras na condição de aprendizes, por meio da Lei 10.097¹. A organização tem por objetivo qualificar os jovens de baixa renda para o mercado de trabalho, apoiando-lhes por dois anos em suas primeiras experiências profissionais nas empresas parceiras, as quais, na maioria das vezes, os contratavam diretamente. Vale destacar a importância da atuação docente, que conduzia o planejamento das aulas pautando-se na proposta pedagógica da instituição, relacionando-a com a vida cotidiana dos jovens que ali se encontravam. Destaca-se, ainda, a presença de redes de apoio que auxiliava a ONG, como a Casa do Adolescente, que atende jovens que apresentassem vulnerabilidade em relação às drogas e problemas comportamentais e de saúde.

Já no âmbito acadêmico, participei, no ano de 2013, das atividades do grupo de pesquisa de Políticas Públicas e Observatório da Juventude na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Cursei duas disciplinas como aluna especial: *Cultura, Educação e Memória* e *Educação e Movimentos Sociais*, ambas na Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG. E, ainda, uma disciplina como aluna ouvinte: *Tópicos Especiais em Educação I - Teoria democrática contemporânea: aporte para análise dos conselhos gestores de políticas públicas de educação*, na UFMG. As disciplinas contribuíram para a compreensão do processo democrático que o Brasil vive e como os diversos atores sociais intervêm por meio de diversas esferas, para melhoria da educação, em especial os movimentos sociais e conselhos gestores municipais.

As minhas experiências aproximam do tema da juventude, sendo alvo de intensos debates nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e na elaboração de ações governamentais. Por um lado, vemos uma preocupação pertinente em relação à qualificação profissional. De outro, o mesmo não ocorre para a educação escolar, o que nos leva a questionar qual é o papel da formação escolar na formação desses jovens estudantes. O que de fato ela vem contribuindo para suas aprendizagens? A nossa

¹ Lei 10.097 de 19.02.2000, conhecida como Lei da Aprendizagem que obriga empresas de médio e grande porte contratar jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendizes, conciliando trabalho e estudos.

defesa não está na prioridade entre uma ou outra, mas sim sua articulação e expansão das possibilidades de escolhas que devem ser oferecidas a todos os jovens.

A juventude como categoria social surge entre os séculos XIX e XX como objeto de estudo da sociologia, que a classifica como um problema social. Pelo processo de urbanização acelerado, o jovem passa a ser visto como problema, por desvio e contestação de valores dominantes (ABRAMO, 1997).

No presente estudo, partimos da concepção de juventude proposta por Margullis e Arrusti (1996), que indica um olhar sobre ela que não seja hegemônico e reducionista. Para esses autores, a juventude também pode ser entendida como categoria social, por idade e sexo, que constitui as bases para a classificação e estruturação de qualquer sociedade. Porém, ela não pode ser limitada a essa definição, pois existem diferentes maneiras de ser jovem no contexto de intensa heterogeneidade observada nas esferas econômica, social e cultural da humanidade.

O conceito de juventude é uma construção histórica e social, cada contexto histórico e cada setor possuem diferentes maneiras de ser jovem, dentro de situações sociais e culturais específicas, ou seja, é variável de acordo com cada contexto político, econômico e sócio cultural (MARGULLIS; ARRUSTI, 1996; CARRANO, 2005; ABRAMO, 1997).

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

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

A taxa de abandono indica que a população entre 18 e 24 anos não completou 11 anos de estudo e não frequenta mais a escola. Na média brasileira, 30,5% dos jovens estão nessa situação, que corresponde a cerca de 7 milhões de pessoas. A

situação é ainda pior com os mais pobres e na população do campo, sendo cerca de 50% sem o ensino médio completo e também fora do sistema educacional (BRASIL, 2014).

Assim, ao se pensar a educação para jovens, inevitavelmente há de se considerar os recortes de classe, gênero, etnia e ainda os aspectos regionais. Esses dados indicam a necessidade de problematizar a formação do jovem no Brasil, buscando elementos teóricos e práticos apresentados nos artigos da base Scielo, nos anos de 2010 a 2014. A base Scielo foi escolhida por indexar artigos das principais revistas nacionais.² O período para a pesquisa, de 2010 a 2014, foi escolhido por tratar dos anos mais recentes da realização dessa pesquisa, ou seja, dos últimos cinco anos, e por priorizar estudantes de escolas brasileiras.

Portanto, levantam-se questionamentos mais específicos para nortear a pesquisa: quais contribuições e desafios podem ser identificados a partir da análise de artigos da base Scielo, nos anos de 2010 a 2014, quando se trata da relação entre juventude e educação escolar? Há anúncios de práticas pedagógicas ou políticas públicas emancipatórias para o público jovem?

Dessa forma, apresentamos os seguintes objetivos dessa pesquisa:

Objetivo geral:

- Identificar as contribuições para pensar as relações entre juventude e educação escolar nos artigos da base Scielo, nos anos de 2010 a 2014.

Objetivo específico:

- Destacar e analisar as possíveis proposições para práticas pedagógicas emancipatórias ou políticas públicas a partir dos artigos da base Scielo, nos anos de 2010 a 2014.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, selecionando 38 artigos do portal ScieELO, do ano de 2010 até 2014, a partir dos seguintes descritores: estudantes e ensino médio, estudantes e educação de jovens e adultos, juventude, jovem e educação, e, finalmente, jovem e escola.

Para a análise dos artigos, utilizamos a metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 2014). Inicialmente, na busca geral foram encontrados 344 artigos que tratam de pesquisas mais voltadas às temáticas de saúde, violência, seguidas de cultura e formação para o trabalho. Nesse estudo, optamos por analisar a relação dos artigos do

² Vale dizer que este estudo partiu de pesquisa em andamento intitulada Transformação da EJA em Comunidade de Aprendizagem: atuações educativas de êxito para um modelo social de EJA, coordenada pela Profª. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que contempla análise de conteúdo das publicações dos últimos cinco anos sobre Educação de Jovens e Adultos e Comunidades de Aprendizagem, no âmbito nacional e internacional.

público jovem com a educação escolar e as indicações de políticas públicas ou práticas pedagógicas.

Assim, a pesquisa será organizada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a juventude no Brasil: discussão sobre juventudes, o perfil do jovem brasileiro, trajetória da educação escolar nas modalidades do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, o contexto da sociedade da informação e a relação da juventude com as práticas pedagógicas. No segundo capítulo: percurso metodológico, composto pela pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo. E por fim, o capítulo com as análises por categorias temáticas.

I. A JUVENTUDE NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Pensar e observar sobre a juventude atualmente é encontrar e refletir suas enormes diferenças, ou seja, é refletir a partir de um ponto de vista plural e que considere o momento vivido de cada juventude (GROPPO, 2011). Para compreender essa pluralidade, é necessário considerar as contribuições de diversas áreas como da psicologia, da sociologia e da educação que de fato nos auxiliam repensar o cenário educacional brasileiro e, por sua vez, as relações com as práticas pedagógicas. Portanto, esse capítulo será dividido em cinco partes: a primeira, a discussão sobre juventudes; na segunda será apresentado o perfil do jovem brasileiro; a terceira trata da trajetória da educação escolar nas modalidades do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos; a quarta parte trata do contexto da sociedade da informação; e, por fim, a quinta parte tratará sobre a relação da juventude com as práticas pedagógicas.

1.1 Discussão sobre juventudes

A juventude pode ser compreendida com uma construção sócio-histórica, cultural, política e relacional da sociedade contemporânea. Margulis e Urresti (1996) propõem um olhar sobre a juventude que não seja hegemônico e reducionista. Para os autores, a juventude também pode ser entendida como categoria social, por idade e sexo, que constituem as bases para a classificação e estruturação social de qualquer sociedade. Porém, ela não pode se limitar a essa definição, pois existem diferentes maneiras de ser jovem no contexto de intensa heterogeneidade observada nas esferas econômica, social e cultural (MARGULIS; URRESTI, 1996).

Não existe um único jovem: na cidade moderna as juventudes são múltiplas, variando em relação às características de classe, onde vivem e da geração a que pertencem e também a diversidade, o pluralismo, a explosão cultural dos últimos anos demonstram privilegiado entre os jovens, que oferecem uma paisagem muito variada e móvel abrange comportamentos, referências identitárias, linguagem e formas de sociabilidade (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 1).

Assim como Margullis e Urresti (1996, 1998), autores como Carrano (2005), Sposito (2009, 2003), Corrochano (2008) e Abramo (1997) também falam do conceito de juventude como *juventudes*, pois evidenciam que a juventude é variável de acordo com cada contexto político, econômico e sócio cultural.

Segundo Abramo (1997), essa concepção ainda apresenta grande dificuldade em muitas abordagens teóricas, uma vez que a tendência que existe é de grande dificuldade de se considerar efetivamente o jovem como sujeito, e ao mesmo tempo uma dificuldade de limitar o entendimento de juventude que considera o jovem como “problema social” e de incorporá-los como capazes de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores e de contribuir para soluções de problemas.

As questões elencadas são sempre aquelas que constituem o jovem como problemas (para si próprios e para a sociedade) e nunca, ou quase nunca, questões enunciadas por eles, mesmo porque, regra geral, não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos (ABRAMO, 1997, p. 28).

Para compreender os elementos que compõem a discussão sobre juventude, Pais (1990) ressalta que existem diferentes maneiras de olhar essas juventudes, e, assim correspondem a diferentes teorias. Sugere agrupar as teorias em duas principais correntes: *a corrente geracional* e *a corrente classista*. A ideia apresentada por corrente teria o sentido de indicar a procedência de cada uma delas.

A corrente classista é estendida como reprodução social, ou seja, reprodução das classes sociais. “De acordo com essa corrente, a transição dos jovens para a vida adulta encontra-se pautada por mecanismos de reprodução classista, não apenas ao nível de divisão sexual do trabalho, mas também de outros níveis” (PAIS, 1990, pg. 157).

Nessa corrente, as culturas juvenis são culturas de classe, ou seja, entendidas como relações antagônicas de classe. Na corrente geracional a reprodução social se restringe às relações intergeracionais, ou seja, das formas como ocorrem as relações sociais entre as gerações, na corrente classista a reprodução social é principalmente vista em termos de reprodução das classes sociais, ou seja, entendida como um produto das relações antagônicas de classe. De acordo com a corrente classista, as culturas juvenis estariam marcadas por essas relações e, portanto, são vistas como culturas de resistência (PAIS, 1990).

A corrente geracional tem como ponto de partida a noção de juventude quando referida a uma fase da vida, centrada no aspecto unitário da juventude. Para essa corrente, as discontinuidades intergeracionais estariam na base da formação da juventude como uma geração social, tomando esse conceito relacionado às gerações (PAIS, 1990).

Assim, segundo o autor, a cultura juvenil compõe a corrente geracional, que de certo modo se opõe às outras gerações, como as gerações adultas, nas quais essa oposição pode assumir diferentes tipos de descontinuidades intergeracionais, relacionados à socialização contínua ou de rupturas, conflito ou crises intergeracionais. As crises intergeracionais, também entendidas como rupturas e conflitos, são evidentes quando as descontinuidades entre as gerações se expressam em uma explícita tensão ou confrontação. O caso de algumas gerações políticas formadas no meio de crises ou processos políticos de destaque se destaca como exemplo.

Um importante ponto na ideia da corrente geracional, é que os jovens vivenciam os processos de aprendizagem da vida social de uma maneira muito própria, compondo entre eles a consciência geracional: para essa corrente, os indivíduos experimentam o seu mundo, as suas circunstâncias e os seus problemas, como membros de uma geração, e não como membros de uma classe social (como é defendido pela corrente classista). Isto é, para a corrente geracional, as experiências de determinados indivíduos são compartilhadas por outros indivíduos da mesma geração, que vivem, por esse fato, circunstâncias semelhantes e que têm de enfrentar problemas similares (PAIS, 1990, p. 154).

Segundo Pais (1990), a questão essencial da corrente geracional está em continuidade e descontinuidade dos valores intergeracionais, em que o quadro teórico dominante baseia-se nas teorias de socialização desenvolvidas pelo funcionalismo e nas teorias de gerações.

De forma semelhante, Groppo (2010) destaca o funcionalismo como um modelo sociológico de análise de juventude dentro da corrente geracional. O modelo funcionalista fundamenta-se no paradigma da integração social e em categorias explicativas, como função e disfunção social. Neste, as rebeldias juvenis são consideradas como disfunções, sendo entendida como delinquência (GROPPO, 2010).

As teorias críticas não contestam uma ideia básica da sociologia estrutural-funcionalista, a juventude como socialização secundária, mas contradizem os sentidos tradicionais da relação dos indivíduos à estrutura social, tendendo a estimar a participação dos jovens nas transformações sociais (GROPPO, 2015).

De acordo com Groppo (2015), as primeiras teorias críticas da juventude iniciaram no século passado, refletindo sobre diferentes ênfases sobre a ideia de *geração* e a ideia de *moratória social*. Segundo o autor, as teorias da moratória social e geração sobretudo reconhecem o papel das juventudes como potenciais transformadores sociais, portanto, atribui-se um sentido positivo.

Desse modo, a de noção de *geração* e a noção de *moratória social* desassociam-se de certo modo da concepção naturalista de juventude e ao mesmo tempo

reafirma o potencial transformador das jovens gerações não necessariamente possuem posições mais radicais e sim com caráter mais reformista (GROPPO, 2015). Para o autor, a juventude na atualidade indica uma forma particular de estar na vida: potencial, aspirações, ética e modalidades estéticas, línguas.

Para Margulis e Urresti (1996) a juventude, como fase de vida, somente nos últimos tempos, a partir dos séculos XVIII e XIX, começa a ser identificada como uma camada social que goza de certos privilégios, por um período de permissividade, que permeia a maturidade biológica e a maturidade social. O autor denomina como "moratória" um período de privilégio para alguns jovens, ou seja, daqueles que pertencem a setores sociais relativamente acomodados, quando podem passar um período de tempo estudando cada vez mais prolongado, postergando o ingresso na maturidade, na exigência referente à renda, ao trabalho, à decisão de ter filhos. Dessa maneira, a condição social de juventude não é oferecida da mesma maneira para todos e todas.

Esta noção de "moratória social" significou importante progresso na caracterização sociológica da juventude em relação à introdução de diferenciação social, porém, também apresentou certas reservas, principalmente para os setores da juventude relativamente afluentes, não levando em conta outras variáveis envolvidas na construção do status social da juventude. Essa análise tenta restaurar a caracterização sociológica (MARGULIS, URRESTI, 1996).

A juventude seria um lapso que mede a maturidade física e a maturidade social, em que varia entre os diferentes setores sociais. O setor que estaria em desvantagem seria os setores populares em que se ingressa cedo no mundo do trabalho, quando as condições do mercado de trabalho são possíveis. Enquanto nos setores de classe média e alta, é habitual que se estude mais e por períodos mais longos, e que o tempo dedicado a capacitação postergue a plena maturidade social, no sentido de se responsabilizar pela parte econômica, trabalho e reprodução (MARGULIS, URRESTI, 1996, 1998).

Para Groppo (2015), a tese da moratória juvenil tentava se acomodar e neutralizar a dialética da condição juvenil, que se dá entre a experimentação e os limites vividos da moratória juvenil. A experimentação para o autor é um elemento positivo da moratória juvenil, por se tratar da possibilidade da juventude ser vivida, compreendendo os valores vigentes.

Para Erikson (1987) apud Groppo (2015), a juventude era tida como um período de definição e construção de uma identidade adulta, como uma moratória social

em que os indivíduos poderiam e deveriam se preparar por meio de experimentação de diversos papéis, e assim chegarem a sua própria personalidade estável e consolidada. Entretanto, posteriormente os estudos socioculturais passaram cada vez mais a falar de identidade juvenil.

Goppo (2011) descreve a condição juvenil a partir da relação entre sociedade *versus* indivíduos e grupos juvenis. A condição juvenil é dialética porque está relacionada à contradição entre sociedade e juventudes, entre integração/socialização e o movimento da autonomia/criatividade. Historicamente, essa contradição torna-se mais evidente em ações de institucionalização da juventude, seguidas ou precedidas de ações ou resistências dos indivíduos e grupos, que são considerados jovens (GROPPO, 2011).

Segundo Dayrell (2007), a escola passa por uma espécie de crise em relação a escolarização dos jovens, na qual o problema não se reduz à dicotomia escola e aluno, o problema não se explicaria por um ou por outro. As tensões e desafios existentes dessa relação ocorrem na sociedade ocidental, que afetam as instituições e processo de socialização das novas gerações, no modo de produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Assim, propõe a problematização da condição juvenil, compreendendo suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, da sua cultura, suas demandas e necessidades próprias.

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

As juventudes são, portanto, construções sociais. E ao mesmo tempo compõe as "classes de idades" que, apesar de possuírem uma base material biológica, têm também diversas representações históricas relativamente arbitrárias. "É a sociedade que produz determinados "cortes" e "rupturas" no fluxo do tempo" (FANFANI, 2000, p. 5). Os limites estabelecidos socialmente podem ser imprecisos e variáveis. Mas, em certos casos é preciso reduzir essa imprecisão e fixar limites estritos, homogêneos e fáceis de identificar. Este é o tipo de limite que se expressa na lei e nos dispositivos normativos para nos organizarmos enquanto sociedade (FANFANI, 2000). Um exemplo de dispositivo normativo, seria o sistema educativo, no qual, foi pré estabelecido a idade de 6 anos para se ingressar na escola.

A posição na estrutura de distribuição de bens materiais e simbólicos da sociedade está produzindo diversas formas de viver a experiência jovem ou adolescente,

portanto, não é um estado pelo qual necessariamente passam todos os indivíduos de uma sociedade. Em muitos casos, até mesmo a própria experiência da infância é, em certo aspecto, um privilégio que se nega a muitas crianças que vivem em condições de pobreza extrema, tanto no campo como nas grandes cidades do continente (FANFANI, 2000).

Tendo em vista essas contribuições da sociologia, com reflexo também da psicologia e na educação, verifica-se uma importância dada à juventude pela busca de um tratamento mais igualitário, com ênfase numa ação mais libertária.

Nessa direção, partimos agora para compreender qual o perfil do jovem brasileiro e qual sua inserção na educação formal, iremos nos dedicar à análise da Juventude no contexto brasileiro, voltando nosso olhar para a sua relação com o sistema escolar. Iniciaremos nossa discussão buscando demonstrar o perfil do jovem no contexto brasileiro. No segundo momento, traçaremos um resgate histórico da EJA e Ensino Médio que são os atuais sistemas de ensino que atendem nosso jovem.

1.2 O perfil do jovem brasileiro

No Brasil, considera-se jovem todas as pessoas de 15 até 29 anos, segundo o Estatuto da Juventude, expresso na Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013. Anteriormente, considerava-se jovem pessoas de 15 até 24 anos. Ainda prevalece o Estatuto da Criança e do Adolescente para os adolescentes com idade entre 15 e 18 anos, pois aplica-se a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2013).

Embora a idade seja um critério importante para compreensão da juventude, ela não é suficiente para discutir a grande diversidade dos jovens pertencentes a esse grupo, uma vez que esses sujeitos representam uma categoria socialmente construída (PAIS, 1993).

Desse modo, não faz sentido conceber a juventude apenas como um momento da vida que marcaria a saída da infância até o ingresso no mundo adulto, sem considerar as condições histórico-culturais dos sujeitos jovens integrantes dessa categoria. A partir de um breve resgate histórico, verifica-se que a concepção moderna de adolescência, que depois se transforma em juventude, consolidada no século XIX, principalmente pelas contribuições da obra de *Emílio*, de Rousseau (1968), não mais se sustenta no atual contexto pelo fato de ser um período marcado, principalmente, pela mobilidade, incertezas, transições e abertura para a mudança e diálogo.

Corroborando com Pais (1993), outros autores que trabalham com a temática da juventude, entre eles, Melucci (2007), Abramo (1997), Dayrel (2003), Carrano e Sposito (2003), também ressaltam os estudos sobre a juventude pela ótica da diversidade. E para compreender essa diversidade do público jovem, é necessário considerar os dados sobre as questões de gênero, de raça, de trabalho, de desemprego e de escolarização.

De acordo com os dados obtidos do último Censo Brasileiro (2010) no Brasil, a população juvenil de 15 até 29 anos corresponde a 51.330.569 pessoas, dessas 18.388.555 frequentam a escola. O acesso à educação básica não é suficiente para garantia de aprendizagem, considerando os índices de analfabetismo (conforme anexo 1) e a questão do abandono.

Em relação à taxa de analfabetismo no ano de 2010, segundo o Censo demográfico, os jovens de 15 até 29 anos correspondem a 5,4%. Sendo o público de 20 até 29 anos com mais alto índice, com 3,4, enquanto que jovens de 15 até 19 correspondem a 2,2%. Isso indica que os jovens que não tiveram a educação básica na idade correspondente ou próxima dela, tende a retornar à educação escolar quando mais velho. A região mais afetada com analfabetismo continua sendo o Norte e o Nordeste: o Norte com 7,9% e o Nordeste com 11,5%. Existe uma grande diferença de índices no território nacional, o Sul, diferentemente do Norte e Nordeste, apresenta as menores taxas, com 2,1% de analfabetismo, sendo 0,9% para os jovens de 15 até 19 anos e 1,1% para os jovens de 20 a 29 anos (IBGE, 2010).

De acordo com o IBGE, a maioria de analfabetos eram mulheres, com 50,6%, realidade que se repete nas regiões Sudeste (56,2%), Sul (55,6%) e Centro-Oeste (50,5%). No Norte e no Nordeste, os homens representam a maioria dos analfabetos, com 53,2% no primeiro e 52,1% no segundo. Na divisão por região e sexo, os homens nordestinos têm a taxa mais alta, de 18,2%, enquanto as mulheres da região Sul têm a menor, de 3,9%.

As regiões Norte e Nordeste registraram as maiores quedas na taxa de analfabetismo nessa faixa etária, mas esse melhor desempenho foi insuficiente para reduzir significativamente as desigualdades inter-regionais, assim como se verifica em relação aos demais indicadores educacionais. Por exemplo, o índice de analfabetismo no Nordeste é quase o dobro da média nacional, enquanto o da região Sul se aproxima da metade dessa mesma média. Desse modo, o analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais no Nordeste é cerca de 3,4 vezes maior que no Sul (IPEA, 2010, p. 5).

Assim como os índices de analfabetismo estão concentrados nas regiões Norte e Nordeste, os índices de abandono escolar também se concentram nessas regiões.

Mesmo com a diminuição do índice entre 2007 e 2010, a taxa no primeiro ano do Ensino Médio ainda continua alta: de 17,3% no Norte e de 17,5% no Nordeste, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Abandono escolar de 2007 até 2010

Região	OPÇÃO	2007	2008	2009	2010
Norte	Total Abandono	16,4	17,5	16,4	14,7
Norte	Abandono na 1a,série - Médio	19,7	20,8	19,6	17,3
Norte	Total Abandono Médio Não Seriado	7,6	15,7	11,7	10,3
Nordeste	Total Abandono	19,3	18,1	16,4	14,2
Nordeste	Abandono na 1a,série - Médio	24,5	22,9	20,4	17,5
Nordeste	Total Abandono Médio Não Seriado	17,9	16	20,2	16,5
Sudeste	Total Abandono	8,9	8,3	7,4	7,1
Sudeste	Abandono na 1a,série - Médio	10,6	10	9	8,7
Sudeste	Total Abandono Médio Não Seriado	6,2	6,4	10,3	9,6
Sul	Total Abandono	10,2	10,6	9,2	8,3
Sul	Abandono na 1a,série - Médio	13,5	13,5	11,8	10,7
Sul	Total Abandono Médio Não Seriado	12,2	12,6	10,2	10,2
Centro-Oeste	Total Abandono	14,6	14	12	10,7
Centro-Oeste	Abandono na 1a,série - Médio	17,7	16,9	14,1	12,6
Centro-Oeste	Total Abandono Médio Não Seriado	15,7	19,3	7,4	11,4

Fonte: IBGE – Séries Históricas (2015)

Esses índices demonstram como a educação escolar é desigual no país, na qual as regiões Norte e Nordeste são as mais vulneráveis, por serem as mais afetadas com maior número de abandono e analfabetismo, mesmo que ao longo dos anos indicados tenha ocorrido uma queda no percentual de tais índices.

Em relação à frequência, segundo um relatório do IBGE (2015), conforme anexo 2, a frequência escolar diferencia quando medida de acordo com os grupos etários específicos: entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, a frequência escolar aumentou de 81,8% para 84,3% entre os anos de 2004 e 2014; no mesmo período, ocorreu ligeira queda de 32,2% para 30,0% no indicador daqueles de 18 a 24 anos de idade. Para os jovens de 25 a 29 anos de idade, a frequência à escola é bem mais baixa, representando 11,0% em 2014. Esses dados indicam que, quanto maior a idade, a dificuldade da continuidade nos estudos é maior, pela concentração de jovens de 25 a 29 anos com frequência mais baixa.

Outro aspecto importante a se considerar em relação aos jovens diz respeito ao trabalho, no qual muitos dos jovens indicam certa preocupação e interesse, como apresenta a pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*³. Essa pesquisa realizou um estudo quantitativo em áreas urbanas e rurais em todo o Brasil, com jovens de 15 a 24 anos, de ambos os sexos e de todos os segmentos sociais no ano de 2003. Os resultados indicam que três dos quatro jovens entrevistados apontam a presença da necessidade pelo trabalho relacionado ao fator de crescimento, de conquista, de independência e de sentimento de realização. Assim, a não inserção no mercado de trabalho ou a dificuldade de inserção é compreendida como fator negativo de sua condição juvenil.

Os jovens trabalhadores que chegam à escola carregam as segregações classistas do padrão de trabalho.

Esses jovens populares que chegam ao Ensino Médio público e à EJA constituem o grupo etário mais desfavorecido pelas condições restritivas de emprego, reproduzindo ainda as desigualdades de gênero, de raça, de renda, presentes na população brasileira como um todo. (ARROYO, 2014, p.165)

Nesse sentido, parte da juventude brasileira ao mesmo tempo é uma juventude trabalhadora (GUIMARÃES, 2008), no qual procura conciliar os estudos com o trabalho. De 51.330.539 jovens de 15 até 29 anos, 28.341.391 mantinham ocupação de atividade remunerada, apenas 18.784.648 ainda não eram economicamente ativos, segundo o CENSO (2010), como demonstrado no quadro a seguir:

³ Uma iniciativa do *Projeto Juventude/Instituto Cidadania*, realizada com a parceria do Instituto de Hospitalidade e do Sebrae e coordenada pelo Criterium Assessoria em Pesquisas.

Quadro 1.1 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por condição de atividade e de ocupação na semana de referência, segundo a naturalidade em relação à Unidade da Federação e os grupos de idade - Brasil - 2010

Naturalidade em relação à Unidade da Federação e grupos de idade	Pessoas de 10 anos ou mais de idade				
	Total	Condição de atividade na semana de referência			
		Economicamente ativas			Não economicamente ativas
		Total	Condição de ocupação na semana de referência		
	Ocupadas		Desocupadas		
15 a 19 anos	16 986 788	6 868 057	5 390 928	1 477 129	10 118 731
15 anos	3 569 758	690 805	529 143	161 662	2 878 953
16 ou 17 anos	6 784 107	2 358 282	1 807 945	550 337	4 425 825
18 ou 19 anos	6 632 922	3 818 970	3 053 839	765 131	2 813 952
20 a 24 anos	17 240 864	12 340 456	10 743 940	1 596 516	4 900 408
25 a 29 anos	17 102 917	13 337 409	12 206 523	1 130 886	3 765 509
Total de 15 até 29 anos	51.330.539	32.546.922	28.341.391	5 681 661	18.784.648

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 (quadro adaptado).

Esses dados evidenciam que os jovens estudantes já são trabalhadores, foram ou pretendem se empregar ou se inserir no mercado de trabalho, pois 5.681.661 se encontram desocupados, ou seja já tiveram uma experiência no trabalho. O trabalho também é um elemento importante para o desenvolvimento da autonomia do jovem (DAYRELL, 2009), principalmente dos jovens pobres. Entretanto, os jovens também convivem com o cenário de desemprego, no qual são atingidos decisivamente, contribuindo para diminuição da perspectiva de mobilidade social ascendente e, ao mesmo tempo, para o aumento dos índices de violência (POCHMANN, 2004). Dessa maneira, o desemprego é um dos fatores da desocupação dos jovens.

Ainda em relação à desocupação dos jovens, uma preocupação recorrente diz respeito ao grande número de jovens que não estudam e não trabalham atualmente, segundo o Relatório de Observação: As Desigualdades na Escolarização no Brasil (2014):

Entre os jovens de 15 a 29 anos de idade, praticamente 1 em cada 5 não frequentavam escola e não trabalhavam, em 2012. No grupo de 15 a 17 anos, essa proporção foi de 9,4% dos jovens dessa idade, enquanto entre aqueles com 18 a 24 anos, a incidência chegou a 23,4% dos jovens. A proporção de mulheres foi crescente com a idade, 59,6% entre aqueles com 15 a 17 anos de idade que não estudavam e não trabalhavam, atingindo 76,9% entre as pessoas de 25 a 29 anos de idade que não estudavam e não trabalhavam. Entre as mulheres que não trabalhavam nem estudavam, destaca-se a proporção daquelas que tinham pelo menos um filho: 30,0% daquelas de

idade entre 15 e 17 anos, 51,6% daqueles de 18 a 24 anos de idade e 74,1% daquelas de 25 a 29 anos de idade (BRASIL, 2014, p. 40).

O relatório destaca ainda a presença de um número elevado de mulheres que não trabalham ou estudam, somando um total de 59,6% entre as jovens de 15 a 17 anos de idade e, também, a maior proporção daquelas que já tinham ao menos um filho, enfatizando de modo significativo a urgência de políticas públicas relacionadas ao cuidado de crianças voltadas, especialmente, para as mulheres jovens que já têm filhos e desejam retornar ou mesmo não interromper os estudos devido à maternidade.

Em 2012, entre as mulheres de 15 a 19 anos de idade com maior escolaridade (8 anos ou mais de estudo), 7,7% tiveram filhos; enquanto para aquelas com menor número de anos de estudo, essa proporção foi de 18,4%. Nota-se que, entre as mulheres de 15 a 17 anos de idade que não tinham filho, 88,1% estavam estudando; para aquelas que tinham um filho ou mais, somente 28,5% estudavam e 68,7% delas não estudavam e nem completaram o ensino médio, que seria o adequado para estarem cursando. No grupo de mulheres de 18 a 24 anos de idade, 40,9% daquelas que não tinham filho ainda estudavam, 13,4% não estudavam e tinham até o ensino médio incompleto, 45,6% não estudavam e tinham pelo menos o ensino médio completo. No mesmo grupo etário, entre aquelas que tinham filho, somente 10,0% estudavam, 56,7% não estudavam e tinham até o ensino médio incompleto, 33,3% não estudavam e tinham pelo menos o ensino médio completo (BRASIL, 2014, p. 30).

Esses dados evidenciam as desigualdades educacionais do país, em especial a questão de gênero como outro aspecto importante para compreender esse perfil da juventude brasileira, pois as jovens estudantes mães apresentam dificuldades na continuidade dos estudos.

Tendo em vista esse perfil da juventude brasileira, marcado por gênero, classe social, regionalismo e etnia\cor, quais seriam os trajetos da educação escolar traçados pelos jovens do nosso país, tendo em vista o alcance a uma educação de qualidade para todos/as?

Na seção seguinte trataremos de mapear o desdobramento da implementação do Ensino Médio e EJA, modalidades da educação escolar no qual atinge o público de jovens estudantes.

1.3 EJA e Ensino Médio

Nessa subseção, abordaremos a parte da trajetória das modalidades de educação escolar que contemplam o público estudado nessa pesquisa, são elas: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio.

A trajetória das modalidades de ensino no qual denominamos hoje como Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio, foram implementadas gradualmente ao longo da história do Brasil. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, foi marcada pela exclusão, já que a prioridade da escolarização inicial era somente para as crianças e, ainda assim, para uma parte delas, as que faziam parte da elite no país.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), um importante marco ocorreu na educação de jovens, a qual no Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, pela primeira vez era reconhecida e recebia um tratamento particular. Previa-se incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória e deveria ser extensivo aos adultos.

Na década de 1930, ocorreram reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos, período em que começou a implementação do ensino profissionalizante destinado à população pobre. Em 1931, o ensino secundário começou a ser reorganizado por meio do decreto nº 19.890/31 e em 1942 concluindo o processo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei nº 4.244/42), que organizou esse nível de ensino em duas etapas, um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos. Porém, ainda se mantinham os exames de admissão quanto à seletividade que marcava o nível de ensino do colegial (MOEHLECKE, 2012).

Em meados da década de 1940 é que surge a preocupação de distinguir a Educação de Jovens e Adultos como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente associada com a instrução das crianças. No final dessa década, a educação de adultos veio a se firmar como um problema político no âmbito nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

Nesse primeiro momento de expansão do ensino secundário, o modelo destinado “às massas” foi o profissionalizante, com terminalidade específica, que visava preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país (MOEHLECKE, 2012).

No período de 1930 a 1964, rivalizaram-se dois projetos de nação para o Brasil. De um lado havia um projeto com caráter nacional populista, cuja origem reportava-se a Getúlio Vargas e que agregou setores progressistas da sociedade brasileira, que defendiam a industrialização do Brasil por meio do esforço nacional, sem comprometer a sua soberania. Mas por outro lado, havia um outro projeto de nação, comandado pelas oligarquias tradicionais, pois contavam com o desenvolvimento econômico subordinado à liderança dos Estados Unidos da América. Essa polarização fortaleceu posições ideológicas influenciadas pelo contexto político internacional, entre os blocos capitalista e socialista. A partir de 1932, a educação se tornou importante foco de manifestações no Brasil, pois havia uma disputa entre a Igreja Católica e setores conservadores, no qual, historicamente tiveram domínio e em oposição estavam os liberais, os progressistas, seguindo a Escola Nova. Esse último grupo idealizava uma escola pública acessível para todas as crianças e adolescentes dos 7 aos 15 anos de idade. Essa disputa ideológica atravessou décadas e diversas reformas educacionais sem que o poder público brasileiro construísse um sistema nacional de escolas públicas de fato para todos (BITTAR; BITTAR, 2012).

De acordo com Moehlecke (2012), outra mudança significativa na política educacional nacional, foi o estabelecimento da Lei nº 5.692/71, que unificou o antigo ginásio (primeiro ciclo do ensino secundário) com o primário, formando o 1º grau. Durante o regime militar e período ditatorial, tal iniciativa foi associada à necessidade de reduzir a demanda de ampliação do ensino superior, estabelecendo-se um término específico para o ensino médio. Porém, essa medida foi pouco eficaz, sendo extinta em 1982.

Durante o período do 'Estado Novo', foram criadas várias entidades e órgãos, tanto na esfera da sociedade civil quanto no âmbito da sociedade política, em função de lutas específicas vinculadas às universidades, à área da educação, ou mesmo ao movimento estudantil. Nesse período de 8 anos, uma das instituições que contribuiu para a mobilização contra à ditadura, foi a União Nacional de Estudantes (UNE), fundada em 1937, que contribuiu para o combate à ditadura. Ao longo dos seus mais de setenta anos de história, a UNE liderou movimentos estudantis a favor da democracia e educação, como: a) contra a Ditadura do período de Getúlio Vargas (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985); b) no movimento das 'Diretas Já', no início dos anos 1980; c) na mobilização do impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992 (BITTAR; BITTAR, 2012). Dessa maneira, os movimentos sociais e instituições como a UNE lutaram para abertura democrática e avanço nas pautas educacionais.

Finda a ditadura, o Brasil editou a sua quarta Constituição republicana, no ano de 1946, que consagrou os direitos e garantias individuais e assegurou a liberdade de pensamento. Essa Constituição reafirmou o direito de todos à educação, a obrigação e a oferta gratuita do ensino primário. Apesar do novo texto constitucional, de obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, na prática não foram concretizados. (BITTAR; BITTAR, 2012).

Segundo Bittar e Bittar (2012), ainda no período militar ocorreu a reforma do ensino fundamental com a Lei n° 5.692, de 1971, a qual transformou o antigo curso primário e o ginásio, cada um de quatro anos, em oito anos. A proposta do regime militar pretendeu conferir um novo caráter ao segundo grau de ensino e de diminuir a demanda sobre o ensino superior, dessa maneira, indicou um caráter de ‘profissionalizante’, direcionando os jovens que não pudessem entrar na universidade a priorizar ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade. A formação dos jovens estudantes, além disso, contava com a disciplina de Educação Moral e Cívica como obrigatória,

disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, conduzia imagens preconceituosas sobre a formação histórica brasileira. Ao mesmo tempo, o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 163).

No período dos 1990, o debate sobre as funções do ensino médio foram retomadas, com certa ênfase nos cursos profissionalizantes. A emenda constitucional n° 14, de 1996, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em seguida regulamentado pela lei n° 9.424/96 que, de acordo com as novas orientações políticas, passou a concentrar a destinação de recursos para o ensino fundamental regular (MOEHLECKE, 2012).

Contudo, a LDB de 1996, além de manter a redação original da Constituição, inaugurou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos. O desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurava a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de fixar ao ensino médio uma identidade integrada à formação básica que deve ser assegurada a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Posteriormente, em 1997 a formação profissional de nível técnico no país foi reformulada mais uma vez, de acordo com o decreto n° 2.208/97, as modalidades

deveriam ser organizadas de modo independente, o ensino médio regular passou a ter uma estrutura curricular separada, portanto, desassociada da formação geral da técnica. Porém, o decreto foi revogado no ano de 2004, foi “substituído pelo decreto n. 5.154 e, posteriormente, pela lei n. 11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o ensino médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos” (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Desde meados da década de 1990, o ensino médio público brasileiro tem se ampliado de modo mais significativo. No entanto, a sua obrigatoriedade foi registrada no ano de 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. Já a população de 15 a 17 anos é recente a preocupação com a necessidade de criar políticas públicas e ampliar recursos para atingir esse público. As recentes políticas de expansão do ensino médio contemplam não somente aos anseios das camadas populares por mais escolarização, mas também por viabilizar o país no cenário econômico internacional. Segundo Krawczyk (2011), as políticas de expansão do ensino médio também advêm da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização. Tal como afirma Sposito (1993, p), “as condições de vida recusam, ao mesmo tempo que impõem a necessidade de saber, do acesso à educação, a possibilidade do projeto que pretende um outro futuro, uma outra forma de viver.” (SPOSITO, 1993 apud KRAWCZYK, 2011, p. 755).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é promulgada em 1996 e o Ministério da Educação reformula os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para o ensino médio é previsto pela LDB ser a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A partir da aprovação da Lei nº 9.394/96, o *ensino secundário* foi denominado de ensino médio, não obrigatório, proposto aos jovens de 15 a 17 anos concluintes do ensino fundamental, e passou a contar com uma estrutura curricular única de oferta de uma formação geral e polivalente que propiciasse a aquisição de saberes e competências básicas que preparassem os jovens para a vida.

Em decorrência dessa lógica, emergem, em 2000, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem. Ambos, contando com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tinham como objetivo apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio no país pelas Unidades Federadas, com vistas à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como modo de garantir maior equidade social (BRASIL, 2000 apud MELO; DUARTE, 2011, p 233).

Ainda é destacado no Art. 36º a ênfase na educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação; o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; a inclusão de uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (LDB, 1996). Em relação aos conteúdos, às metodologias e às formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

A Educação de Jovens Adultos (EJA), a partir da LDB, destina-se àqueles que por diversos motivos não tiveram acesso ou continuidade de estudos nas modalidades do ensino fundamental e no ensino médio na idade correspondente a série escolar. O ingresso no nível de ensino fundamental, é destinado aos estudantes maiores de quinze anos e, para o nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (LDB, 1996).

Ainda na década de 1990, outro importante marco legal foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 sancionada em 13 de julho de

1990, para garantir a proteção integral da infância e adolescência. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 54:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

A partir de 1997, a chamada reforma do ensino médio e da educação profissional determina que o ensino técnico seja ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial e separado do ensino médio regular. Considerava-se a educação profissional na década de 90 de certo modo, com caráter secundário, pois, foi considerada modalidade a partir da implantação da Lei nº 9.394/96, mesmo assim, poderia articular-se com as etapas e níveis do ensino regular sem integra-lo (CUNHA, 2000 apud MELO; DUARTE, 2011).

Segundo Melo e Duarte (2011), a partir de 2007, verifica-se a criação de algumas normas, bem como o desenvolvimento de alguns programas e medidas em relação ao ensino médio e à educação profissional que, embora com algumas diferenças, dão continuidade à política iniciada na gestão anterior e a ênfase é dada à melhoria desses tipos de ensino.

O primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao processo deflagrado a partir da edição do Decreto nº 6.095/2007 e a aprovação da Lei nº 11.892/2008, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica.

O segundo aspecto evidenciado diz respeito à Emenda Constitucional nº 59, que assegura a educação básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos de idade. Embora essa expansão tenha sido interpretada no meio educacional como democratização do acesso ao ensino médio, a limitação da obrigatoriedade à faixa etária é compreendida como uma limitação da norma, que pouco ajuda a enfrentar o problema da sua universalização. Assim, uns veem a medida como fator de indução para a superação do caráter restrito que essa etapa do ensino tem apresentado ao longo da história, e outros reivindicam que a obrigatoriedade e a gratuidade sejam garantidas à educação básica para todos, independentemente da idade (MELO; DUARTE, 2011).

O terceiro aspecto trata-se da criação do *Programa Ensino Médio Inovador*, a partir do ano de 2009, com o objetivo de estimular as redes estaduais de educação a refletir e criar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades

integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para tornar o currículo mais atraente e obter mais qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente. Essa integração também incluía parceria com o *Sistema S*, com a intenção de criar iniciativas inovadoras para o ensino médio mediante apoio técnico e financeiro do governo federal (MELO; DUARTE, 2011).

Em quarto lugar, diz respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 e que a partir de 2009 passa por mudança de concepção. Este passa a ter como objetivo habilitar jovens e adultos no ingresso do Ensino Superior a partir do desempenho acadêmico obtido pelas universidades que adotam o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Além disso, o ENEM também passa a ser usado como instrumento de validação do ensino médio sem necessariamente o jovem tê-lo cursado, basta ao estudante ter nota acima da média nacional para obter a certificação, que é expedida pela escola a qual escolher. (MELO; DUARTE, 2011). Essas duas reelaborações do ENEM amplia o acesso ao curso superior para os jovens de classes populares, porém, grande parte do acesso para universidade privada.

A partir disso, a adoção da lógica privada na esfera educativa e seus anseios preocupações. “A despeito disso, ainda que considerados os seus limites, o Exame tem apontado os piores resultados nas escolas públicas estaduais, haja vista a avaliação do ENEM de 2009” (MELO; DUARTE, 2011, p 237).

Em quinto lugar, ressalta-se o olhar sobre o tratamento em relação ao protagonismo juvenil a partir do governo Lula. De acordo com Melo e Duarte (2011) o ano de 2005 seria um marco para o desenvolvimento de políticas para a juventude no território nacional resultado de discussões anteriores a esse período, que assim contribuíram para iniciativas com a preocupação de ampliar o acesso à educação para jovens estudantes, como por exemplo:

a criação da Secretaria e do Conselho Nacional de Juventude (2005); do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) (2006); do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (2005); do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007); além das políticas voltadas para área da educação, outros importantes programas foram implementados relacionados a educação, porém, mais direcionados a área da cultura, como os Pontos de Cultura e as Praças da Juventude, entre outros que, apesar de não serem exclusivos de juventude, atendem, sobretudo, os jovens brasileiros pertencentes às camadas populares, em situação de defasagem escolar, desemprego e vulnerabilidade social (MELO; DUARTE, 2011, p. 237).

Dentre essas iniciativas, destaca-se o a criação do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) no ano de 2005 por meio da Lei 11.129, que também instituiu a

Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). O Conselho tem, entre suas atribuições, a de formular e propor direcionamentos para as políticas públicas de juventude, além de desenvolver estudos e pesquisas que abarque a realidade socioeconômica dos jovens e promover o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais (BRASIL, 2015).

Assim, na última década, essas políticas públicas colaboram para potencializar a educação e cultura dos jovens. Tais programas possibilitaram aos jovens pobres deslumbrar a formação de ensino superior, o que, como visto nesse breve histórico, não foi o foco das políticas educacionais anteriores.

O ensino médio, ao longo de sua trajetória, em um momento priorizou o trabalho e a preparação técnica para o trabalho, e não a continuidade dos estudos por meio de um curso superior. É importante registrar a dificuldade de o ensino médio se consolidar como modalidade de ensino, e mais especificamente, o Ensino Médio noturno. Ao falarmos do ensino médio noturno, nos remetemos novamente aos estudantes pobres que muitas vezes trabalham e não têm acesso ao ensino com mais qualidade em comparação aos outros turnos.

Além dessa trajetória da educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio, e avanços recentes na área, a discussão sobre juventude nas áreas governamentais e não governamentais tem avançado na última década, com criação da Agenda do Trabalho Decente para a Juventude. A Agenda é um importante documento lançado em 4 de junho de 2009, elaborado pelo Subcomitê de Trabalho Decente e Juventude, coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego e pela Secretaria Nacional de Juventude, também vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República. Trata-se de uma proposta que conta com o técnico da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

A Agenda como documento oficial referente a juventude, demonstra um passo para o entendimento que os jovens brasileiros estão entre o trabalho e os estudos, sendo que, em algumas regiões do Brasil, estão presente mais no trabalho. A Agenda do Trabalho Decente para a Juventude no Brasil compreende a juventude trabalhadora de 15 e 29 anos de idade, de acordo com a Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010, que considera essa faixa etária de jovens no país (BRASIL, 2011). A proposta da Agenda visa interferir neste cenário, o jovem participar da lógica do trabalho muito cedo o coloca em exposição a novas perspectivas de vida.

Portanto, a agenda é um marco ao pensar o trabalho do jovem de maneira mais específica, mas ainda cabe ressaltar que faltam conquistas sociais de pensar o trabalho não para simples execução e ganhos precários imediatos, mas como uma possibilidade de chegar à profissão realmente escolhida pelo jovem. O documento (BRASIL, 2011) ressaltava a importância da educação para a formação do jovem e destaca quatro prioridades: a primeira que tende a elevar o acesso e qualidade da educação, a segunda referente à conciliação de estudos, trabalho e vida familiar; a terceira que trata da inserção de maneira digna no mundo do trabalho e a quarta que apresenta o diálogo social a fim de ampliar e fortalecer a inserção do jovem no mercado de trabalho e estimular as condições de participação juvenil urbana e rural nos instrumentos de defesa de direitos do trabalho, na organização sindical e nas negociações coletivas. Destaca-se, ainda, a prioridade relacionada à educação:

MAIS E MELHOR EDUCAÇÃO: elevação do acesso e qualidade em todos os níveis de ensino para os/as jovens, com igualdade de oportunidades e tratamento de gênero e raça, elevação da escolaridade, melhor ensino médio profissionalizante e tecnológico, ampliação do acesso ao ensino superior, mais e melhor acesso ao patrimônio cultural brasileiro; implementação de políticas públicas para garantir a observância efetiva da idade mínima de ingresso no mercado de trabalho conforme legislação brasileira vigente, e implementação da política pública de educação do, no e para o campo (BRASIL, 2011, p. 36).

Em cada prioridade são propostas linhas de ações e metas, sendo da educação: 1) ampliar o acesso e promover a melhoria da qualidade da educação, com a permanência e progressão dos adolescentes e jovens no ensino fundamental, médio e superior; 2) promover e qualificar a maior aproximação entre o mundo do trabalho e a educação; 3) fortalecer o sistema público de educação profissional e tecnológico com qualidade; 4) ampliar o acesso às tecnologias de informação e comunicação; 5) garantir condições de ingresso e/ou permanência das jovens grávidas ou mães no sistema educacional; 6) fortalecer as políticas dirigidas à garantia da observância efetiva da idade mínima de ingresso ao mercado de trabalho conforme legislação brasileira vigente, a Convenção sobre a Idade Mínima para Admissão a Emprego, 1973 (nº 138) e a Convenção sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação imediata para sua Eliminação, 2000 (nº 182), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificadas pelo Brasil respectivamente em 28/6/2001 e 12/09/2000. (BRASIL, 2011)

As políticas educacionais vêm sofrendo algumas mudanças recentes. Uma delas é a reformulação do ensino médio. O projeto de reforma do Ensino Médio propõe alterações na Lei 9.634/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A principal proposta e a mais controversa é a de organização dos currículos do ensino

médio por áreas do conhecimento, “priorizando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares” (BRASIL, 2003, p. 8). Pela proposta, os estudantes poderiam escolher, no terceiro ano do ensino médio, entre diferentes opções formativas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional. “Assim, o aluno poderá optar pela formação que mais se adéqua às suas preferências e necessidades, possibilitando, inclusive, uma preparação mais adequada àqueles que pretendem ingressar na educação superior ou antecipar sua entrada no mercado de trabalho” (BRASIL, 2003, p.8), afirmam os deputados, no texto de sua justificativa. Os parlamentares ainda propõem que os currículos sejam organizados a partir de temas transversais, como empreendedorismo, educação ambiental, cultura de paz, educação sexual, educação para o trânsito, noções básicas do Código de Defesa do Consumidor, noções básicas da Constituição Federal, prevenção ao uso de drogas e álcool, importância do exercício da cidadania, ética na política e participação política e democracia. Pela proposta, os estudantes poderiam escolher, no terceiro ano do ensino médio, entre diferentes opções formativas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional (BRASIL, 2003).

Além disso, o ensino noturno também seria reformulado. O projeto prevê a proibição de que menores de 18 anos frequentem o ensino médio no período. Estudos como o relatório *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*, elaborado pelo Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social⁴, indicam a necessidade de melhoria do ensino noturno, visto a grande demanda por este período e maior necessidade de ser mais discutida.

Em 2005, quase a metade dos estudantes do ensino médio – 47% – estudavam no turno noturno. Em 2012, essa parcela foi menor, em torno de 30%. Especificamente, nas redes estaduais – que são predominantes na oferta desse nível de ensino – os alunos do turno noturno são cerca de 35%. Em vários estados das regiões Norte e Nordeste essa parcela supera os 40% – que é, também, a proporção encontrada para os estudantes do ensino médio na rede estadual de São Paulo (BRASIL, 2014).

⁴ O Observatório fomenta o princípio de que a educação é um direito humano e que deve ser estratégia para o desenvolvimento brasileiro. Desde o ano de 2006, os relatórios apresentam o desenvolvimento da educação sob o ponto de vista da equidade, assim, demonstram problemas no acesso, permanência e desempenho educacional na alfabetização, na educação infantil, nos ensinos fundamental e médio, que evidenciam níveis de desigualdades que desfavorecem as populações da zona rural, os mais pobres, os pretos e os pardos (BRASIL, 2014).

Portanto, é possível dizer que ao longo da história da educação no Brasil, a educação para jovens estudantes não passou do plano da intenção, embora garantida como direito. As reformulações do Ensino Médio são tidas como exemplo, ao não considerarem as especificidades deste público, que conforme descritos nessa pesquisa, são em sua maioria pertencentes à classe desfavorecida e em parte trabalhadora.

Nesse sentido, é necessário repensar a escolarização dos jovens, levando em consideração a realidade do público jovem em que mais de um terço dos alunos estão no período noturno. É evidente na recente reformulação do ensino médio, a suposta intenção de melhoria para educação, sem considerá-los.

Possivelmente, o grande desafio relacionado à juventude e à educação escolar esteja em compreender o contexto atual da Sociedade da Informação, das suas dinâmicas e novas formas de relações sociais que permeiam a vida dos jovens, facilidades de comunicação, informações e entretenimento por meio das novas tecnologias. Para atingirmos a educação e a sociedade que almejamos, temos que considerar os atuais desafios colocados pela Sociedade da Informação, a saber: uma educação voltada à igualdade de direito de todas as crianças, jovens e pessoas adultas. Tema este que será desenvolvido na seguinte seção.

1.4 O contexto da Sociedade da Informação e desafios atuais

Nessa subseção apresentamos o conceito de Sociedade da Informação como princípio elementar para compreender os atuais desafios educacionais relacionados à prática escolar.

As novas tecnologias têm ganhado cada vez mais destaque na sociedade, ou seja, as pessoas atualmente têm de alguma maneira mais acesso aos computadores, internet, celulares e outros recursos que esses equipamentos fornecem.

As mudanças sociais também fazem parte desse contexto informacional. As relações de poder baseadas na autoridade da sociedade patriarcal estão cada vez mais dando lugar para as formas de relações dialógicas, no qual é possível pensar em acordos para a resolução de conflitos.

As mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica. Apesar de todas as dificuldades dos processos de transformação da condição feminina, o patriarcalismo foi atacado e enfraquecido em várias sociedades. Desse modo, os relacionamentos entre os sexos tornaram-se, na maior parte do mundo, um domínio de disputas, em vez de uma esfera da reprodução cultural. Há uma redefinição fundamental de relações entre mulheres, homens, crianças e, conseqüentemente, da família, sexualidade e personalidade (CASTELLS, 1999, p. 22).

Tendo em vista que atualmente os jovens e toda a sociedade estão mais conectados aos meios de comunicação pelo avanço da tecnologia e popularização ao acesso, deve-se considerar esse contexto em que estão imersos. Estamos em um período em que as informações são geradas e transmitidas de maneira muito rápida, o que Casttels (1999) indica que o processo atual de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida.

As novas tecnologias podem ser aliadas da prática pedagógica, uma vez que permitem o acesso e criação de informações e aproximação com universo do jovem na atualidade. “As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. Dessa forma, usuários podem assumir o controle da tecnologia como no caso da internet” (CASTELLS, 1999, p. 51).

Ao se referenciar ao novo paradigma da tecnologia da informação, Casttels (1999) indica cinco características, a saber: o *uso da tecnologia para agir sobre a informação*, à *penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias*, à *lógica de redes*, *flexibilidade e convergência de tecnologias específicas*.

A primeira refere-se à sua base, que é o *uso da tecnologia para agir sobre a informação*, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores.

A segunda característica refere-se à *penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias*. Como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico. A terceira característica diz respeito à *lógica de redes* em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação. A quarta, referente aos sistemas de redes, mas sendo um aspecto claramente distinto, o paradigma da tecnologia da informação é baseado na *flexibilidade*. Não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas, e até mesmo fundamentalmente alterada, pela reorganização de seus componentes. Uma quinta característica dessa revolução tecnológica refere-se à crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado, no qual trajetórias tecnológicas antigas ficam literalmente impossíveis de se distinguir em separado.

Segundo o autor, as novas tecnologias na década de 1980 foram um marco na transformação do mundo da mídia, as rádios se especializaram em temas específicos, os vídeos cassetes foram disseminados também por meio das vídeo locadoras, a possibilidade de gravação do vídeo cassete representou mais uma opção diante da programação da TV, assim com a multiplicação de canais de TV. Na década de 1990, outro marco importante foi o início da utilização da fibra ótica e pela digitalização e o progresso do uso de satélites.

A multimídia engloba todas as expressões culturais, da mais elitista a mais popular, juntas constroem um universo digital que liga de maneira geral as manifestações passadas e presentes, constroem um ambiente simbólico, transforma a virtualidade em nossa realidade.

Nesse contexto, o uso de computadores também foi sendo implementado. Castells (1999), ao se referir à sociedade interativa, indica a tendência da CMC – Comunicação Medida por Computadores. Em 1999, ano em que escreveu seu livro, já destacava que a utilização deste meio pelo sistema educacional não seria um fenômeno exclusivo das elites. De fato, atualmente o acesso aos meios de comunicação e tecnologia vem se tornando cada vez mais disponibilizado e presente na população com poucos recursos financeiros. Esse é o atual contexto em que o jovem e toda sociedade estão imersos, de comunicação ágil e de contato com as informações de maneira interativa.

Assim, o novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, criando um novo tipo de cultura:

O espaço de fluxos intemporais é a base principal de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai se tornando realidade (CASTELLS, 1999, p. 398).

Para os jovens seriam uma representação de um ponto de encontro, como indicado por Sales (2011). Assim, como a escola é um espaço que faz parte do cotidiano do jovem, as interações em redes sociais também são consideradas por eles um espaço de interação.

Dessa maneira, é importante destacar que, apesar do avanço tecnológico e o uso deste na área da educação, esses recursos ainda não são acessíveis a todos os brasileiros, ou, quando existe o acesso, este acontece de maneiras distintas. Segundo o IBGE (2013), o acesso à comunicação e informação no Brasil no ano de 2013 ainda ocorre principalmente por meio da televisão: nesse ano, o país tinha 65,1 milhões de

domicílios particulares permanentes, sendo que 63,3 milhões (97,2%) possuíam televisão. Em relação ao acesso à Internet, os números são menores, 31,2 milhões de domicílios tinham acesso à Internet, o que representava 48% do total de domicílios particulares permanentes. “A utilização da Internet por meio de microcomputador estava presente em 27,6 milhões de domicílios (88,4% daqueles com acesso à Internet). Nos demais 3,6 milhões de domicílios (11,6%), a utilização da Internet era realizada somente por meio de outros equipamentos” (IBGE, 2013, p. 35).

Portanto, a escola integra uma rede mais ampla de agentes educadores. Dessa maneira, a instituição escolar com outros espaços como igrejas, clubes, grupos diversos entre outros, fazem parte das relações estabelecidas pelos estudantes e conseqüentemente se constituem como espaço de vivências e aprendizagens. Nesse sentido, Aubert et al (2008) denominam que o conceito de giro dialógico dinamiza as relações sociais, pois considera que os sujeitos de diversas esferas sociais interajam para elaborar consensos e encontrar soluções para os problemas, tendo a linguagem como um papel central (AUBERT, et al, 2008). Portanto, a defesa que fazemos aqui é acerca da potencialidade que essas relações dialógicas apresentam para relação juventude e educação escolar, que será melhor apresentada no próximo capítulo.

1.5 Discussão sobre juventude e as práticas pedagógicas

Nessa subseção, trataremos da relação da juventude e práticas pedagógicas, apresentaremos as principais concepções pedagógicas, tendo como foco a concepção dialógica, de acordo com Freire.

De acordo com Abramo (1997), na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações dirigidas a eles, existe uma grande dificuldade de considerar de fato os jovens como sujeitos, de superar a ideia de jovens “como problema social” e “de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los” (ABRAMO, 1997, p. 28).

Antes a vida cotidiana se mantinha fora e ao mesmo tempo distante da cultura escolar. Os saberes legítimos, esses que a escola pretende incorporar nos alunos, são saberes "consolidados" e de certo modo "distantes" do cotidiano e da contemporaneidade. Essa distância tinha um motivo de ser no momento constitutivo da escola e durante o estado moderno. “A escola tinha uma missão civilizatória, tinha uma

função de reeducação (como se dizia na época). Em muitos casos, a distância entre a cultura espontaneamente incorporada pelas crianças e a cultura que se queria inculcar era extrema, por isso a escola tinha uma função missionária.” (FANFANI, 2000, p.8).

Além disso, a antiga escola primária foi pensada e desenhada a princípio para as crianças, por isso, de acordo com Fanfani, existe certa tendência de tratar os adolescentes como se fossem crianças, fator que, por vezes, pode contribuir para explicar o mal-estar e o fracasso escolar no ensino médio.

Atualmente, não é possível polarizar o mundo da vida do mundo da escola, essa separação não considera de fato que os adolescentes e jovens trazem consigo seus modos próprios de ser jovem, sua linguagem e sua cultura. Assim, a escola perdeu o monopólio de compor significações (FANFANI, 2000). Desse modo, a instituição escolar não é a única agência socializadora. Apesar disso, muitas pesquisas acadêmicas não levam isso em conta, por não problematizarem a importância da família, dos espaços urbanos, das práticas culturais, do trabalho, do bairro e do lazer, como indica Dayrell (2002), no estudo que realizou a partir de um levantamento de cinco teses e 45 dissertações, no período de 1880 até 1998.

Em outro estudo de caso de Dayrell (2000) em relação à escolarização dos jovens, ele indica que a não continuidade dos estudos pelos jovens ou, de certa forma, o não aproveitamento da educação escolar está na falta de sentido para o jovem estar na escola. Mas por que isso está acontecendo? Qual o papel da escola nesse novo contexto atual?

O atual contexto social e cultural, desde o século XX, é caracterizado pela reorganização da produção em diferentes territórios e em formas de redes, sendo as novas tecnologias da comunicação e da informação como centro organizativo, e isso tem gerado intensas migrações de pessoas pelos territórios e, ao mesmo tempo, conflitos e confrontos entre grupos em seu território (MELO, 2012).

Essa nova dinâmica faz com que os sujeitos e seus grupos não se submetam a uma ordem formal preestabelecida, na qual não se pode opinar e interferir (MELO, 2012).

Além das mudanças na economia, com a globalização, a vida e o trabalho no mundo rural também foram e continuam sendo alterados nesse contexto, num processo de crescente urbanização e industrialização, provocando o fluxo contínuo de migrações de indivíduos e estrangeiros, assim, estaria o mundo rural em um processo de dissolução. Para Ianni (2004), esse movimento é o que basicamente configura o trabalho

no globalismo, o surgimento de novas formas e novos significados para ele (Ianni, 2004 apud MELO, 2012).

Na sociedade da informação, o professor não é apenas a única referência de conhecimento, assim, quebra-se um ciclo de autoridade por parte dos professores das instituições públicas e a família, que precisam ser repensadas (AUBERT, et al, 2008)

No momento em que o modelo patriarcal de sociedade entra em crise, temos como possibilidades a imposição ou o diálogo. A imposição não apenas pode aumentar o conflito, como pode também silenciar opiniões e estimular a exclusão (AUBERT, et al, 2008). Já o diálogo permite ao mesmo tempo a escuta e a fala, fazendo com que os sujeitos envolvidos colaborem uns com os outros na resolução de conflitos e na construção de seus saberes.

A concepção objetivista de aprendizagem se refere ao ensino tradicional, em que se aprende por meio da mensagem que emite o professor, sendo ele o elemento chave da aprendizagem. O enfoque disciplinar não leva em conta devidamente os aspectos psicológicos e sociais, tendo como consequência a imposição de uma cultura hegemônica que reproduz desigualdades (AUBERT, et al, 2008).

Na concepção construtivista, a aprendizagem é significativa e ocorre por meio da relação dos novos conhecimentos com os conhecimentos prévios disponíveis na estrutura cognitiva. Portanto, o elemento chave é o aluno. Como consequência a adaptação da diversidade não leva em conta as desigualdades do contexto, aumenta as desigualdades (AUBERT, et al, 2008).

Para Mello et al (2012), a concepção de aprendizagem construtivista e psicologia cognitiva contribuíram e contribuem para explicações mais complexas do processo de aprendizagem. “Ajudaram a superar alguns princípios condutistas, base do ensino tradicional e do ensino tecnicista, tendências essas que antecederam, no Brasil, as atuais políticas públicas para o ensino básico” (Mello et al, 2012, p. 64). As autoras ainda ressaltam que esta concepção não tem sido suficiente para radicalizar uma escola capaz de viabilizar aprendizagem instrumental para todos, enquanto um direito social garantido (MELLO et al, 2012).

Na concepção comunicativa, a aprendizagem é dialógica, em que se aprende- por meio das interações entre professores, comunidade, familiares e alunos que produzem o diálogo igualitário, sendo a chave da aprendizagem todas as pessoas da comunidade que o aluno se relaciona. As consequências se referem ao respeito e às diferenças se incluem como uma das dimensões da educação igualitária (AUBERT, et al, 2008).

O triângulo interativo composto por professor/a- aluno/a- conteúdo/s é insuficiente para analisar e entender a aprendizagem escolar, já que cada vez mais se revela a importância das interações entre alunos, professorado, família e comunidade e outros espaços (AUBERT, et al, 2008).

Em contrapartida, a concepção dialógica pressupõe a participação da diversidade de agentes educativos presentes em cada contexto, de forma que as interações com estudantes se multiplicam e diversificam. O contexto de aprendizagem dialógica inclui o contexto em que a escola está rodeada, de outras instituições como: posto de saúde, associações, casas, etc. (AUBERT, et al, 2008). Nessa concepção, os agentes educativos envolvem-se no processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre a escola e propondo ações conjuntas.

Portanto, partimos da defesa de uma concepção de abordagem dialógica que escute o que de fato os jovens esperam da escola, quais são seus sonhos, necessidades.

Acreditamos que esse certo esvaziamento de sentido da escola é consequência das formas de se relacionar entre educador e educando e recorrência do simples repasse de conteúdo de um para outro, tendo em vista as novas dinâmicas da Sociedade da Informação, em que o professor não é um único provedor do conhecimento. Assim, essa relação entre professor e aluno torna-se conflituosa.

Nesse sentido, Paulo Freire (2005) denomina de educação bancária o processo do desenvolvimento da aprendizagem, no qual, o conteúdo é repassado para o aluno desconectados do contexto, e este recebe sem um momento para refletir sobre:

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engrenam e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade, alienada e alienante. Daí que seja mais som que a significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 2005, p. 65-66.)

Nessa visão, os homens são entendidos como seres da adaptação, do ajustamento e não do pensar autêntico (FREIRE, 2005). Portanto, não são seres apenas de adaptação, mas de criação, de problematizar.

E como pensar em estratégias para contribuir para uma aprendizagem mais efetiva? Acreditamos, com base em Freire (2005), que um dos caminhos para conectar os conteúdos escolares à realidade dos alunos seria por meio da educação dialógica proposta pelo autor.

Ao se pensar nas contribuições de Paulo Freire (1992) para a educação e para o público juvenil, há que se destacar imediatamente a sua concepção dialógica de educação que visa especificamente à reflexão e à ação do sujeito numa dada sociedade. Desse modo, “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto à exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (FREIRE, 2005, pg. 71).

A prática do diálogo, para o autor, contrapõe-se ao treinamento apenas técnico de qualquer profissão, sendo necessária uma compreensão do ser humano enquanto sujeitos históricos, políticos, sociais e culturais. Sem esse parâmetro de natureza política, reforça-se o caráter fatalista que marca a ausência de diálogo e transformação.

A troca de saberes por meio de diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas os coloca num momento de expressão de si mesmos, em que não se nivela ao colocar um ou outro como inferior e superior. Implica um respeito fundamental dos sujeitos envolvidos nele, que o autoritarismo rompe ou não se constitui, e, portanto, marca a posição democrática entre eles ou elas (FREIRE, 1992).

A concepção dialógica requer dos educadores/as rigorosidade metódica e posicionamento ético, político e pedagógico em relação à escolha dos conteúdos que se pretende trabalhar e ao exercício de reflexão que se pretende conduzir.

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

Entre os exemplos de aprendizagem dialógica proposto por Freire (2012), estão o uso da palavra geradora e o tema gerador. No desenvolvimento da alfabetização, Freire (1992) propõe a utilização da *palavra geradora*, a palavra que a partir dela se aprende a escrever outras relacionadas, aumentando o vocabulário e fazendo conexões com o contexto e aprendizagem. Mais especificamente, o *tema gerador* também apresenta essa proposta de situar o contexto a partir dos temas desenvolvidos. Por meio do tema gerador é possível problematizar os assuntos abordados como uma forma de fazer conexão entre os conteúdos que se pretende trabalhar e o contexto do aluno (FREIRE, 1992).

Essas experiências apresentadas por Freire (2012) têm como foco uma educação problematizadora e crítica.

De acordo com o autor, vivemos um período cada vez mais de transformações radicais nos centros urbanos,

Aos 70 anos nos surpreendemos vestindo-nos como não o fazíamos aos 40 anos. É como se hoje fôssemos mais jovens do que ontem, dá que uma das qualidades mais urgentes que precisamos forjar em nós nossos dias que passam e sem a qual dificilmente poderíamos estar, de um lado, sequer mais ou menos à altura do nosso tempo, de outro, compreender adolescentes e jovens, é a capacidade crítica, menos à altura do nosso tempo, de outro, compreender adolescentes e jovens, é a capacidade crítica, jamais “sonolenta” sempre desperta à inteligência do novo (FREIRE, 2000, p.16).

Nesse sentido, Freire (2000) entende a mudança como constatação natural da cultura e da história e que, por sua vez é composta por etapas. O que ocorre é que as etapas nas culturas ocorrem de maneira acelerada e conseqüentemente de diferentes modos a cada geração:

As revoluções tecnológicas encurtam o tempo entre uma e outra mudança. Os bisnetos dos fins do século passado, repetiam nos grandes traços no que tange às formas culturais de valorar, de expressar o mundo, de falar, seu bisavô. Hoje, uma mesma família, nas sociedades mais complexas, o filho mais novo não repete o irmão mais velho, o que dificulta as relações entre pais, mães, filhas e filhos (FREIRE, 2000, p. 16).

Assim, a liberdade não significa a omissão, o silêncio ou simplesmente a permissividade de tudo. O uso da palavra também não pode ser banalizado, apenas para atender o próprio livre arbítrio, mas sim, seu uso deve ser coerente (FREIRE, 2000). Assim, para o autor, a educação que pretende estar a serviço da seriedade, da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças e engajadas na luta pela realização da solidariedade pode ser realizada sem a tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. E é no desenvolver dessa tensa relação que autoridade e liberdade se mostram não serem necessariamente antagônicas uma da outra. A relação da liberdade e autoridade é tensa e dramática, e dessa relação, ambas se descobrem não serem antagônicas uma da outra. Ou seja, tanto a liberdade como autoridade são dois elementos importantes na prática educativa, com o sonho democrático de uma autoridade zelosa de seus limites em relação com a liberdade zelosa. A liberdade também inclui garantia de direitos como acesso à educação de qualidade e ao direito de se fazer ouvir (FREIRE, 2000).

A contradição entre autoridade e liberdade por ser uma relação tensa pode gerar tanto a disciplina como a indisciplina. “Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas, e fazem de limites que não podem ser transgredidos” (FREIRE, 2002, p. 54).

A autoridade coerentemente democrática é transparente e reconhece a presença de mulheres e de homens, que não se vive a ética sem liberdade e não se tem a liberdade sem risco. “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco” (FREIRE, 2000, p. 57).

Ou seja, para o educando vivenciar a liberdade é preciso dar autonomia a ele para pensar e realizar ações, de maneira que aprenda com essas experiências e exercite a responsabilidade envolvidas nessas ações.

Assim, quanto mais vivermos de maneira autêntica, maior capacidade teremos para superar a tensão dialética nas relações entre autoridade e liberdade nas crises de difícil solução (FREIRE, 2010).

Considerando essa nova geração, altamente ligada às tecnologias e vivendo a juventude em outros tempos, com rapidez da relação tempo e espaço, a ponderação das relações entre autoridade e liberdade e o uso efetivo do diálogo são elementos que podem contribuir para construir caminhos para resolução de crises entre gerações, e viabilizar o desenvolvimento de práticas pedagógicas e aprendizagens. Como apresentado, a sociedade da informação traz consigo uma nova dinâmica na produção econômica e na organização da sociedade, e essa, por sua vez, traz uma nova cultura de relações sociais, novas formas de lidar com as informações e tecnologia. Essa é a realidade na qual a escola está inserida.

Assim, como indicam Dayrell e Carrano (2014), a escola e seus profissionais precisam superar as dificuldades de reconhecer o jovem existente no aluno e também apontam a necessidade de um conhecimento mais amplo da realidade desses sujeitos.

Nesse sentido, é importante ressaltar a composição de um currículo intercultural que atenda essas novas demandas juvenis. Portanto, um currículo plural, que dispõe e oriente a composição escolar, a vida das instituições educacionais e práticas pedagógicas (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

A partir dessas reflexões, partimos para o próximo capítulo, no qual é apresentada a descrição do percurso metodológico.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo será apresentado o percurso metodológico da pesquisa. A descrição da pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Na primeira seção, apresentamos considerações sobre a pesquisa bibliográfica, de acordo com Lima e Miotto (2007) e Salvador (1973). Na segunda seção, apresentamos o método para organização e análise, segundo Bardin (2004).

2.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca de soluções, com atenção ao objeto de estudo, por isso, não pode ser aleatório, pois, esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e cuidado na escolha e desdobramento dos procedimentos metodológicos (LIMA; MIOTO, 2007).

A pesquisa bibliográfica não é uma revisão da literatura ou revisão bibliográfica, pois “vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 45). A pesquisa bibliográfica é realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos, por isso, distingue-se da revisão bibliográfica, da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, analisa-se sobre eles a teoria; a compreensão crítica do significado neles existente (LIMA; MIOTO, 2007).

A pesquisa bibliográfica para Salvador (1973) pode ser obtida de dois tipos de publicações: revisão de conjunto e tratados. A revisão de conjuntos refere-se a atualização ou estudo de revisão, concentra as informações das publicações sobre os temas. E o tratado apresenta os conhecimentos mais amplos de uma ciência ou disciplina.

Nesse estudo apresentamos a revisão de conjuntos, por levantar, selecionar e analisar artigos da base Scielo sobre juventude e educação escolar, relacionados às concepções de juventudes apresentadas nos artigos e práticas pedagógicas sobre esse público.

De acordo com Salvador (1973), há uma sequência de procedimentos, seguindo os objetivos propostos pela pesquisa bibliográfica, no qual compõe quatro fases: encaminhamento de um projeto de pesquisa, investigações das soluções, análise explicativa das soluções e síntese integradora.

Na etapa de elaboração do projeto de pesquisa, compreende-se a escolha do assunto, formulação de problemas e elaboração de um plano. Na etapa investigação das soluções, trata-se da análise da documentação coletada, com interpretação objetiva. Essa etapa se divide em outras duas partes: a primeira da compreensão dos diferentes tipos de artigos, e a segunda dos sofismas explicativos. A última etapa da pesquisa bibliográfica é a síntese integradora, é a síntese resultante da análise e reflexão dos documentos, em que as anotações e indagações compõem de maneira rigorosa e coordenada a preposição de soluções.

2.2 Análise de conteúdo

O método de tratamento de dados por meio da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2004), compreende três fases: a pré análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, utilizando a inferência e a interpretação.

1. A pré análise

A pré análise consiste em organizar e sistematizar as ideias iniciais, de forma que conduza para um esquema preciso. Geralmente essa fase inclui: escolha dos documentos submetidos à análise, leitura flutuante, primeiros contatos e impressões do material, a formulação da hipótese e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Compõem a pré análise, a leitura flutuante e a escolha dos documentos.

- a. A leitura flutuante – levanta-se hipóteses e impressões a partir dos primeiros contatos com os documentos. Nessa pesquisa, a leitura flutuante foi realizada por meio de leituras dos resumos de artigos da base Scielo.

- b. Escolha de documentos – consiste no universo de documentos, que podem ser escolhidos anteriormente ou não, de acordo com objetivo do estudo. Após a demarcação do universo dos documentos, segundo a autora é necessário proceder à constituição de um *corpus*, ou seja, documentos reunidos para serem analisados. Na presente pesquisa, o *corpus* constitui os

artigos de revistas da área de educação e psicologia inseridos na base Scientific Electronic Library Online - Scielo. Assim, a base Scielo, foi o universo demarcado, com a seleção de 30 artigos relacionados à concepção de juventude e práticas pedagógica com o público jovem. A Scientific Electronic Library Online (SCIELO, 2015) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Integra uma parte de um projeto que foi desenvolvido pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME – Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o projeto também é apoiado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Para seleção dos artigos, foram utilizados dois caminhos disponíveis na base Scielo, e em ambas as buscas utilizamos os descritores: juventude, juventude e escola, jovem e escola, estudante (s) e ensino médio, currículo e juventude, estudante e educação de jovens e adultos, e currículo e juventude.

Foram selecionados artigos de 2010 a 2014, que tinha relação com o objetivo dessa pesquisa, ou seja, artigos relacionados à educação escolar de jovens estudantes.

Uma pesquisa foi realizada pela busca integrada Brasil, a partir dos descritores citados. A partir da leitura dos resumos dos artigos, e com o uso dos descritores, foram identificados nessa busca 23 artigos.

Uma segunda busca foi realizada numa página inicial da base Scielo que apresenta a opção de pesquisa por Periódicos, Artigos ou Relatórios. Foi selecionada a opção na coluna *Artigos*, por *Pesquisa de artigos*, com a solicitação de busca pelos mesmos descritores e período acima citados. Essa segunda busca conduziu a identificação de 341 artigos no descritor juventude. Destes 171 artigos pertencem aos anos de 2010 até 2014. Na busca mais específica dos descritores jovem e escola, foram encontrados 15 artigos. Assim, foram selecionados 23 artigos na primeira busca e 15 artigos, totalizando 38 artigos selecionados.

Quadro I - Quantidade de artigos selecionados por descritores

Descritores	Número de artigos selecionados
Juventude	12
Estudantes e Ensino Médio	7
Estudante e Ensino Médio	4
Juventude e escola	4
Jovem e educação	4
Estudante e Educação de Jovens e Adultos	2
Jovem e escola	2
Currículo e juventude	3
TOTAL	38

Fonte: elaboração das autoras

Essa pesquisa abrange artigos dos últimos anos em relação à juventude e educação escolar, especificamente entre 2010 e 2014. É importante destacar a pouca ocorrência de alguns assuntos, como da Educação de Jovens e Adultos. Ao selecionarmos os artigos para leitura, os mesmos indicavam como foco o público adulto, dessa maneira, o tema juventude ou jovem não estavam como foco dos artigos, como no exemplo do artigo *Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos*, de Brito et al (2014), em que o público estudado pelos autores possuíam entre 31 e 75 anos.

Os artigos que compõem o acervo no portal Scielo foram publicados nas revistas a partir de 2002, por isso a redução de números de artigos encontrados em relação ao número de artigos selecionados.

O material selecionado está organizado em fichas de leitura, no qual compõe: informações do artigo (título, autoria, instituição, ano de publicação), tema, conceitos, tipo de pesquisa, metodologia de pesquisa, sujeitos, resultados, base teórica e indicações para práticas ou políticas.

Na constituição do corpus, Bardin (2004) indica regras para escolhas e seleções: a regra da exaustividade, a regra da representatividade, a regra da homogeneidade e a regra de pertinência. A regra da exaustividade compreende a seleção de todo material relacionado ao tema, não deixando de fora a dificuldade de acesso ou de não interesse. Na regra da representatividade, a amostragem é representativa se for parte do universo inicial. Na regra da homogeneidade, os documentos selecionados devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentam muita singularidade fora do critério de escolha. Na regra de pertinência, os documentos devem ser adequados com os objetivos propostos na pesquisa.

- c. Formulação de hipóteses e dos objetivos: Formular hipótese, segundo Bardin (2004), consiste em explicitar e precisar dimensões e direções de análise, ela é uma afirmação provisória do que propomos verificar. Não é obrigatório o uso de hipóteses para proceder à análise.
- d. A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: o indicador pode indicar a frequência de determinado tema na pesquisa. Para eficácia e pertinência dos indicadores, Bardin (2004) indica a realizar pré-testes de algumas passagens ou alguns elementos dos documentos.
- e. A preparação do material: o material deve ser preparado e editado para prosseguir com a análise.

2. A exploração do material

Com a conclusão da pré análise, segue-se para a fase da exploração do material, que é a administração sistemática das decisões tomadas na fase anterior.

3. Tratamento dos resultados

Com os resultados significativos e fieis, o analista pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos.

A análise de conteúdo é a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não) ” (BARDIN, 2004, p. 38). De acordo com a autora, esta inferência, ou deduções lógicas, podem responder a dois tipos de problemas: identificar o que conduziu o enunciado às causas ou antecedentes da mensagem. E quais as consequências que o enunciado provoca, ou seja, possíveis efeitos.

Assim, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, marcados por diferentes instrumentos. Na descrição analítica, segue procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Em muitos casos a análise não se limita ao conteúdo. O objetivo da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), que ocorre tanto de indicadores quantitativos como de qualitativos. As *inferências ou deduções lógicas* podem remeter a dois tipos de problemas, um primeiro no que diz respeito ao que conduz em determinado enunciado, ou seja, diz respeito às

causas ou antecedentes da mensagem. O segundo está relacionado aos efeitos das mensagens, ou seja, as consequências que determinado enunciado pode provocar.

A análise de conteúdo se distingue da análise documental. A primeira trabalha com mensagens/comunicação, e uma das técnicas é a análise categorial temática, que manipula as mensagens para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não as mensagens. A segunda trabalha com documentos, de modo geral utilizando-se de classificação-indexação e é a representação condensada da informação. (BARDIN, 2004).

A organização da análise compõe a pré análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré análise consiste em organizar e sistematizar as ideias iniciais. Geralmente essa fase inclui: escolha dos documentos a serem analisados, leitura flutuante; primeiros contatos e impressões do material, a formulação da hipótese e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Nesse trajeto metodológico, para a inferência e interpretação dos artigos selecionados, buscamos os objetivos da pesquisa: identificar as contribuições e desafios da relação entre juventude e educação escolar nos artigos da base Scielo, nos anos 2010 a 2014. E por fim, destacar e analisar as possíveis indicações para práticas pedagógicas ou políticas públicas a partir dos artigos da base Scielo, nesse período.

A seguinte etapa, após a pré análise, consiste na organização da codificação, a qual compreende três escolhas quando for o caso de uma análise quantitativa e categorial: 1. O recorte: escolha da unidade de registro; 2. A enumeração: escolha das regras de contagem, 3. A classificação e a agregação: escolha das categorias.

1. Unidade de registro e contexto:

- Unidade de registro: é a unidade que corresponde ao conteúdo considerado como unidade-base, visando a categorização e a contagem frequencial. Entre as unidades representativas mais usadas estão: a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento, o documento.

- Unidade de contexto: a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem.

Na presente pesquisa, a unidade de registro é juventude, pois é a unidade-base que desencadeia os temas concepções sobre juventude e prática pedagógicas.

2. A enumeração: escolha das regras de contagem

A enumeração pode ser utilizada observando a presença ou ausência de elementos, ou pela frequência simples de aparição com o mesmo peso, pela frequência ponderada em que aparição de determinado elemento tem maior importância e intensidade, a direção (se quantitativo ou qualitativo), a ordem de aparição das unidades, a coocorrência: presença simultânea de duas ou mais unidades de registro.

Uma forma de organização e análise de conteúdo proposta por Bardin é a categorização. “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2004, p. 117).

O critério para uso de categorias pode ser semântico (temáticas), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras, com relação aos sentidos próximos) e expressivo (elementos da linguagem).

Classificar em categorias pressupõe investigar os elementos em comum, o que permite o seu agrupamento é a parte em comum existente entre eles. A categorização comporta duas etapas: 1. O inventário: isolar os elementos; 2. A classificação: repartir os elementos. “O processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer atividade científica” (BARDIN, 2004, p. 119). Desse modo, a categorização tem como objetivo fornecer a condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. A categorização pode apresentar dois processos inversos, um compõe o sistema de categorias e repartem-se os elementos, à medida que são encontrados. O outro processo consiste no sistema de categorias que não é fornecido, o título conceitual de cada categoria é definido apenas no final.

Um conjunto de categorias boas, segundo Bardin (2004), deve possuir as seguintes características: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade, a produtividade.

A exclusão mútua: essa característica estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. A homogeneidade: o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. A pertinência: quando a categoria está adaptada ao material de análise escolhido, e quando compõe ao quadro teórico definido. A objetividade e a fidelidade: definição acertada das variáveis usadas. A produtividade: quando um conjunto de categorias é produtivo, fornecendo resultados férteis em relação aos índices de inferência, em hipóteses novas e em dados exatos.

A categorização dos artigos resultou em 7 categorias, são elas: currículo, práticas pedagógicas, sujeitos, formação docente, políticas públicas sociais e educativas, juventude, trabalho e educação e participação social educativa.

A partir dos 38 artigos, ao levantar as preposições alguns artigos tiveram ocorrência em diferentes categorias, somando 64 ocorrências dos artigos em diferentes categorias. Como por exemplo o artigo *A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista*, de Silveira (2010), que tem ocorrência nas categorias *Participação social e educativa* e *Políticas públicas sociais e educativas*.

A seguir, será apresentada a análise dos artigos selecionados da base Scielo entre 2010 e 2014.

3. ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS DA BASE SCIELO ENTRE 2010 E 2014.

Nessa seção, abordaremos a análise dos artigos selecionados da base Scielo entre os anos de 2010 e 2014. Primeiramente, apresentaremos a quantidade de ocorrências das categorias. Em um segundo momento, a análise dos artigos por cada categoria, a partir de suas preposições e dos conceitos que os estruturam, além da relação de outros autores que contribuem para a discussão específica de cada categoria.

A pesquisa foi organizada em 7 categorias, são elas: 1. *currículo*, 2. *práticas pedagógicas*, 3. *sujeitos*, 4. *formação docente e pesquisa*, 5. *políticas públicas sociais e educativas*, 6. *participação social e educativa* e 7. *juventude, trabalho e educação*.

A categoria *currículo* está organizada a partir de 4 subcategorias, são elas: *propostas contextualizadas*, *conteúdos escolares: ensino de física, leitura e escrita*, *ensino médio*, *jovens na Educação de Jovens e Adultos*.

A categoria *políticas públicas sociais e educativas* está organizada em duas subcategorias: *acesso à educação de maneira igualitária e infraestrutura escolar*.

As categorias *formação docente e pesquisa*, *juventude trabalho e escola*, *sujeito* e outro não têm subcategorias. A categoria *participação social educativa* está dividida em duas subcategorias, são elas: *integração escola e comunidade e gestão democrática*.

A partir dessas considerações, passamos para a análise das ocorrências das categorias e, posteriormente, a análise de cada uma delas.

3.1 Ocorrência das categorias

Nessa seção, indicaremos a parte quantitativa da análise de conteúdo, em que é possível visualizar a ocorrências dos artigos.

Os artigos foram organizados conforme quadro 2, por categorias, subcategorias e números de ocorrência dos artigos.

Quadro II – Números de ocorrências das categorias

Categorias	Subcategorias	número de artigos	número de artigos (%)
práticas pedagógicas	Práticas dialógicas	14	21,8
	Propostas metodológicas	2	3,13
	Ação docente e relação professor/aluno	8	12,5
currículo	Propostas contextualizadas	7	10,94
	Conteúdos escolares: ensino de física, Leitura e escrita	3	4,69
	Ensino médio	2	3,13
	Jovens na Educação de Jovens e Adultos	2	3,13
Políticas públicas sociais e educativas	Acesso a educação de maneira igualitária	5	7,81
	Infra-estrutura escolar	5	7,81
Participação social educativa	Integração escola e comunidade	7	10,94
	Gestão democrática	1	1,5
Formação docente e pesquisa		3	4,69
Juventude, trabalho e escola		3	4,69
Sujeitos		2	3,13
Total		64	

Fonte: Elaboração das autoras

A maior parte das ocorrências dos artigos concentram-se na categoria práticas pedagógicas, com 37,5% dos artigos, contemplando 24 artigos, desses, as subcategorias: práticas dialógicas contemplam 14 artigos, propostas metodológicas contemplam 2 e ação docente e relação professor/aluno contemplam 8 artigos. Consideramos essa categoria e suas subcategorias importantes por trazerem elementos que contribuem para pensar a prática pedagógica com a relação ao público jovem.

A segunda maior categoria, denominada currículo, refere-se a 21,88% dos artigos, o que contempla 14 artigos. Essa categoria compõe subcategorias, são elas: propostas contextualizadas com 7 artigos, conteúdos escolares: ensino de física, leitura e escrita, com 3 artigos, ensino médio com 2 artigos e jovens na Educação de Jovens e Adultos com 2. Como indicado no levantamento bibliográfico, os artigos na modalidade EJA não traziam muitos elementos relacionados à juventude e educação escolar.

A terceira categoria com mais ocorrência foi *políticas públicas sociais e educativas*, com 15,5%, a qual abrange 10 diferentes artigos, divididos nas subcategorias *acesso à educação de maneira igualitária*, com 5 artigos e *infra-estrutura escolar* com 5 artigos.

A categoria *participação social educativa* teve ocorrência de 10,94%, contemplando 8 artigos, organizados nas subcategorias gestão democrática e integração escola e comunidade.

As categorias com menores ocorrência de artigos foram *juventude, trabalho escola* com 4,69%, *formação docente e pesquisa* com 4,69%, *sujeitos* com 3,13%.

A seguir, os artigos serão analisados dentro das categorias, e, assim, serão apresentados os conceitos relacionados a cada categoria, a relação da juventude e educação e as proposições para práticas pedagógicas e/ou políticas públicas.

3.2 Análise da categoria práticas pedagógicas

Nessa seção será analisada a categoria práticas pedagógicas. Essa categoria compõe 20 ocorrências de artigos (MORGADO, 2013; OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2012; MONTEIRO et al, 2012; CARVALHO, 2012; ANDRADE, CAMARA, 2013; OSWALDO E ROCHA, 2013; PELTZ et al, 2010; LEÃO et al, 2011; ZAN, 2010; SILVA et al, 2014; REIS, 2012; SALES & PARAÍSO, 2010; REIS, 2014; SIQUEIRA, CARVALHO, 2013; LEÃO et al, 2011; ROSA, ALVES FILHO, 2014; KRAWCZY, 2011; PIRES, GARRAFA, 2013; ALVES, 2014).

Essa categoria trata das proposições em relação a práticas pedagógicas nas escolas, desse modo ela subdivide-se nas subcategorias: práticas dialógicas, propostas metodológicas, ação docente e relação professor-aluno.

Por conter maior número de proposições dos artigos, essa categoria expressa como a principal ao compor elementos importantes para pensar a prática pedagógica escolar, a partir do uso do diálogo nas interações entre professor e aluno e indicativos de propostas metodológicas para desenvolver junto aos jovens estudantes.

A seguir, cada subcategoria será analisada.

3.2.1 Análise da subcategoria práticas dialógicas

Nessa subseção, será analisada a categoria *práticas dialógicas*. A subcategoria práticas dialógicas compõe 13 artigos (OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2012, MONTEIRO et al, 2012; CARVALHO, 2012; REIS, 2012; ANDRADE, CAMARA, 2013; OSWALDO, ROCHA, 2013; PELTZ, 2010; LEÃO et al, 2011; ZAN, 2010; SILVA et al, 2014; REIS, 2012; SALES, PARAÍSO, 2010; REIS, 2014).

Nessa categoria, muitos elementos indicados pelos artigos analisados também são recorrentes nos estudos de muitos autores sobre juventude, tais como: Dayrell, Leão e Carrano (2011). O indicativo de necessidade de melhoria do ensino público por esses autores revela que a escola apesar do aumento do acesso ao longo dos anos, ainda tem essa problemática da permanência e conseqüentemente a preocupação com a qualidade desse ensino ofertado para os estudantes, assim como o diálogo como elemento importante para contribuir com a aprendizagem.

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

Desse modo, 4 artigos dessa categoria (MONTEIRO et al, 2012; CARVALHO, 2012; ANDRADE, CAMARA, 2013; OSWALDO E ROCHA, 2013) evidenciam o diálogo como um elemento importante da aprendizagem, sendo que três deles indicam o uso de espaços de discussão (ANDRADE, CAMARA, 2013; LUBURU et al, 2010; OSWALDO & ROCHA, 2013) e um artigo (CARVALHO, 2012) a utilização da abordagem dialógica para contribuir com a educação intercultural.

No artigo de Carvalho (2012), a autora utiliza do conceito de dialogicidade, de Freire (1997), como principal referência de discussão no campo da educação intercultural.

Com efeito, trata-se de uma concepção que, tendo como objetivo o diálogo entre culturas, é uma referência para a construção da pedagogia intercultural, mesmo para as vertentes que estão a defender tal perspectiva a partir de um lugar teórico que não compactua com a centralidade do sujeito ou com o entendimento de que o conhecimento constitui uma possibilidade para a libertação dos processos de opressão social e cultural (CARVALHO, 2012, p. 53).

Enquanto que o conceito de diálogo para Carvalho (2012) é referenciado em Freire (1997), no artigo de Monteiro et al (2012) a concepção de diálogo advém do processo interativo que se estabelece em sala de aula, entre alunos e professores, na qual envolve aspectos subjetivos e emocionais. Dessa maneira corrobora com as ideias de Vigotski (2001a, 2001b, 2001c apud Carvalho, 2012), ao considerar o desenvolvimento

cognitivo como consequência de fatores sociais e culturais, elaborados por meio da interação social.

A partir dessa forma de conduzir a interação, os alunos se sentiram participantes de um diálogo no qual, a cada fala ou consideração, era necessário levar em conta o que o outro havia dito. Isso possibilitou uma valorização do dizer de cada um, gerando a autoconfiança necessária para se sentirem com condições de serem úteis e darem sua participação. Isso fica claro quando, na entrevista com os alunos, há referência da coexistência de dois sentimentos: um de ansiedade, por desejar que o professor realizasse a demonstração, e outro de satisfação, por querer resolver o problema proposto, ou seja, de superar o desafio (MONTEIRO et al, 2012, p. 1008).

No artigo de Andrade e Camara (2013), o conceito de diálogo tem referência em Habermas (2003, 2004). As práticas discursivas que constituem e intermedeiam a construção do conhecimento, tendo em vista diversos saberes no cotidiano escolar podem ser questionadas e transformadas em objeto de investigação, em discursos argumentativos entre professores e estudantes em situações de diálogo (ANDRADE; CAMARA, 2013).

Contrariando o senso comum e algumas queixas recorrentes de professores, a qualidade da participação dos interlocutores demonstrou que os sujeitos de pesquisa, embora possam ser considerados muito jovens, possuem maturidade e capacidade de ouvir e respeitar as opiniões de seus pares, mesmo quando estas são divergentes, e estão interessados em resolver os problemas que lhes são apresentados (ANDRADE; CAMARA, 2013, p. 431).

Para Oswald e Rocha (2013), o conceito do diálogo está em Bakhtin (1992), dialogismo: “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (Bakhtin, 1992, p. 403 apud Oswald e Rocha, 2013, p.270).

Esse pressuposto levou os participantes do grupo de pesquisa a tomar os princípios do dialogismo e da alteridade como base teórico-metodológica das relações entre pesquisadores e jovens, o que influenciou no reconhecimento de que suas práticas de leitura podem estar relacionadas aos modos contemporâneos de ser, de dizer-se, de entreter-se, de agrupar-se, de relacionar-se com o outro das gerações mais novas, motivados(...) (OSWALDO, ROCHA, 2013, p. 270).

De acordo com os autores, essa aproximação com os jovens possibilitou conhecer seus hábitos de leitura, entre eles os espaços de trocas como as comunidades formadas por eles e denominada de “potterencontros”, onde se reuniu fãs da história de

ficção *Harry Potter*. Além de ser um espaço de troca, também se configura como um espaço de estabelecimento de amizade e de novos conhecimentos.

De acordo com autores dessa subcategoria, o diálogo é um elemento importante para aprendizagem e que, para isso, que necessitam de espaços de debate e experimentação.

Nesse sentido, o diálogo também está relacionado a criticidade, dois artigos (REIS, 2014; SIQUEIRA; CARVALHO, 2013) da subcategoria reforçam a ideia de que o jovem precisa de uma formação mais crítica, que seja uma educação com intuito de levantar reflexões para os estudantes através de problemáticas.

De acordo com Freire (2005) a educação problematizadora, como uma forma de os homens se perceberem criticamente como estão sendo no mundo. Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a integridade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá”-la ou “domesticá”-la (FREIRE, 2014, p. 121).

O artigo de Siqueira e Carvalho (2013) traz a preocupação de formar leitores-produtores críticos e autônomos. Segundo os alunos entrevistados, os professores não refletem sobre seus conhecimentos e não promovem a reflexão na sala de aula, e relatam não terem espaço para usar a própria criatividade. Assim, a autora utiliza do conceito de mídia educação segundo Buckingham (2004). “Não basta aos alunos terem um conhecimento da ciência: eles precisam desenvolver a autonomia crítica em relação ao uso e ao entendimento da mídia, principalmente quando o professor não está por perto (Buckingham, 2004)” (SIQUEIRA, CARVALHO, 2013, p. 122). A mídia-educação é vista como possibilidade de desenvolvimento de crianças e jovens por meio da leitura crítica e autônoma.

O artigo de Reis (2014) trata dos meios que permitam os jovens decodificar e interagir de forma crítica com os novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos, compreender os interesses e os propósitos implícitos.

Um estudante, por exemplo, explica que escolheu o que pretende fazer após o ensino médio, a partir dos contatos com uma colega na rede social. No entanto, considero que estes modos de se relacionar com os meios de informações podem ser aprimorados, e que a escola pode exercer um importante papel nesse sentido. Desse modo, reconhecer essas novas tecnologias como possíveis objetos de aprendizagem relacionar-se-ia com a criação de espaços de análises sobre tais informações nas diferentes áreas do

conhecimento, porque elas precisam ser analisadas a partir de referências históricas, políticas, filosóficas etc. (REIS, 2014, p. 1200).

Dessa maneira, para a autora, pensar criticamente é parte fundamental do aprendizado, assim como criação de espaços para exercitar o pensamento criativo.

Nessa subcategoria, 7 artigos (PELTZ, 2010; LEÃO et al, 2011; ZAN, 2010; SILVA et al, 2014; REIS, 2012; SALES; PARAÍSO, 2010; REIS, 2014) tratam da valorização dos estudantes tanto em relação aos seus saberes como na importância de conhecê-los, e a partir desse conhecimento e da interação que ocorre com a aprendizagem. Essa subcategoria está relacionada à subcategoria diálogo, porém, possui a especificidade de respeito à condição de ser jovem estudante e das práticas culturais juvenis no espaço escolar.

Para Freire (2014), o ato de ensinar exige entre outros elementos, o respeito aos saberes dos educandos, não somente o professor, mas a escola deve respeitar os saberes, sobretudo os das classes populares, por possuírem saberes construídos na prática comunitária. O respeito à “leitura de mundo” do educando, saber escutá-lo não significa concordar com sua leitura (FREIRE, 2014).

Reis (2012) ao investigar sob a perspectiva de jovens e os desafios para o diálogo entre seus saberes e os saberes proporcionados pela instituição escolar, afirma:

Eles compreendem que não basta ouvir os professores; reconhecem que precisam realizar um trabalho de apropriação dos saberes. Do nosso ponto de vista, uma questão importante é que a escola de ensino médio não deve pressupor que os jovens já possuem tal relação com os saberes escolares. Trata-se de processos que precisam ser construídos (REIS, 2012, p. 648).

Dessa maneira, a autora denomina como desafio atual da instituição escolar “propiciar o diálogo entre as experiências dos jovens estudantes e os saberes escolares” (REIS, 2012, p, 648). A autora utiliza do conceito de diálogo e saberes de Freire (1987): “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 83 apud REIS, 2012, p. 640).

Como elementos teóricos, são apresentados que os jovens pesquisados têm uma relação positiva com a escola e com os estudos, o que contribui para o envolvimento nas atividades escolares. A autora destaca que diálogo entre os saberes escolares e não escolares não ocorre naturalmente e indica ser um meio para construir relações menos conflituosas no espaço escolar, “ou ainda para problematizar e analisar

essas dificuldades de sociabilidade por outros enfoques, a partir do trabalho mediado pelos saberes” (REIS, 2012, p. 644).

Assim, há a necessidade de viabilizar encontros que permitam que os jovens entrem em um processo de apropriação e reconfiguração de seus saberes anteriores.

Para Zan (2010), evidenciam que os jovens além de espectadores, também podem ser sujeitos de criação, como exemplo por meio de uso da fotografia na escola.

Eram frequentes cenas de agrupamentos daqueles estudantes em torno de um colega tocando violão, quer reunidos no pátio interno do prédio ou sentados nos bancos cimentados embaixo de árvores, conversando ou jogando cartas. A importância desse encontro está também na possibilidade de aprender a conviver, de adquirir conhecimentos e saberes que estão para além do conhecimento científico (ZAN, 2010, p. 160).

Leão et al (2011b) parte da constatação de que existe uma nova condição juvenil no país, na qual foi resultado das mutações de processos mais amplos de socialização (Dayrell, 2007 apud Leão et al, 2011b). O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico muito diferente das gerações anteriores.

O artigo de Peltz et al (2010), destaca-se a importância de as escolas atuarem como contextos de valorização para o desenvolvimento dos jovens, principalmente na questão de resolução de ações e construção de valores. Para isso, utiliza-se do conceito de resiliência de acordo com Poletto (2007): “Poletto (2007) refere que a escola é um dos microssistemas que pode atuar diretamente na promoção de resiliência ao desenvolver e incentivar as capacidades e potencialidades da criança, especialmente ao melhorar o desenvolvimento de crianças de famílias menos favorecidas” (Poletto, 2007 apud Peltz et al, 2010, p. 88). Desse modo, a escola promoverá resiliência quando apresentar experiências como desafios e não como ameaças, por meio de interações de qualidade com estabilidade e coesão, compondo uma rede de apoio com o ambiente, que demonstre reconhecimento, aceitação e ofereça limites.

O artigo de Reis (2014), *Aprender na Atualidade e Tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio* propõe pensar o aprendizado na escola a partir da mediação e desnaturalização dos meios de comunicação.

Para isso, a autora discute os conceitos de pedagogia da criatividade com referência em Biarnès (1999), na qual propõe trabalhar com a diversidade dos estudantes na escola, tanto do ponto de vista cultural, como de suas singularidades, não

podendo ser interpretada como, simplesmente, o ato de procurar conhecer a realidade cultural e individual de cada estudante, em que:

Cada sujeito é concebido como portador de saberes, de inteligências, de potencialidades diferentes, conhecidas e reconhecidas, no qual se busca uma aprendizagem significativa. Para que tais aspectos não fiquem somente no discurso, é importante a valorização da profissão docente, das condições de trabalho, de viabilização efetiva dos espaços de ressignificação de propostas educativas dentro da escola, do reconhecimento das juventudes e das pessoas adultas como sujeitos de direito que trazem para o espaço escolar suas expectativas, suas relações com o aprender, seus modos de expressão e que querem ser reconhecidos no diálogo com a cultura escolar (REIS, 2014, p. 1204).

Nesse sentido, Reis e Paraíso (2010) abordam os jovens não apenas como espectadores, mas também podem ser sujeitos de criação, ao registrarem suas opiniões em redes sociais.

Dessa maneira, juventude está presente tanto no espaço escolar como no ambiente virtual. Em ambos lugares, está construindo conhecimentos; aprendendo condutas, valores e comportamentos; experimentando diversas práticas de sociabilidade; divertindo-se ou indignando-se. As autoras utilizam do conceito de cultural juvenil de acordo com Dayrell (2003) e Garbin (2003).

O artigo de Silva et al (2014) entende a necessidade de criar por parte dos professores estratégias de ensino de química que auxiliem na aprendizagem dos estudantes, como realizado no estudo em que o modelo atômico de Bohr é apresentado de maneira contextualizada e em escala macroscópica por meio de uma atividade experimental.

A percepção da relação entre a Química e o cotidiano pelos alunos está em várias situações do dia a dia, como, por exemplo: nos alimentos, na higiene pessoal, na natureza, entre outros. A associação da Química com aspectos do cotidiano é importante no desenvolvimento de competências e habilidades que auxiliam no exercício da cidadania pelos estudantes. A evolução do pensamento químico foi evidenciada pelas respostas embasadas em conceitos, teorias e linguagem científica adquiridos pelos alunos durante a oficina. SILVA et al, 2014, p. 493).

No estudo o ensino de química, trabalhou com conceitos aproximados com os espaços sociais frequentados pelos estudantes, no caso, as pulseiras coloridas usadas em festas: *lightsticks*. Os autores entendem a necessidade de partir do cotidiano do estudante.

O artigo analisado nessa subcategoria de Oliveira e Tomazetti (2012), trata-se do interesse e desinteresse do estudante pela aprendizagem e pela escola e com

proposições referentes a necessidade de um ensino público mais atraente para os jovens estudantes.

Para Oliveira e Tomazetti (2012), o motivo de desinteresse em relação a escola está relacionado ao contexto da sociedade de consumo no qual a escola está inserida, por isso, seria necessário mudar a cultura que privilegia essa satisfação instantânea. Essa relação de satisfação instantânea implica em esquecer e não aprender, “a cultura da sociedade de consumo envolve, sobretudo, o esquecimento, não o aprendizado” (BAUMAN, 1999, p. 90 apud Oliveira e Tomazetti, 2012).

Faz-se razoável considerar, portanto, que a escola de Ensino Médio, ao mesmo tempo em que tem sido sintoma de um processo de subjetivação engendrado em uma sociedade de consumidores, mostra-se ainda indiferente ante a tarefa de elaborar novas formas de auxiliar os alunos a construir sentidos para os saberes que lhes são ofertados. No lugar desses, pois, se instituem outros saberes, outros discursos e modos de ser, nem sempre significativos para a educação no Ensino Médio (OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2012, p 199).

Para os autores estar no Ensino Médio, mostra-se cada vez mais uma experiência sem sentido para alguns jovens, salvo a possibilidade de adquirir um diploma desta etapa do ensino para ingressar em escassas oportunidades do mercado de trabalho ou a conclusão desta etapa para ingressar em um curso superior (OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2012).

Desse modo, para os autores, as novas demandas comportamentais em torno do consumo contribuem para o desinteresse dos jovens no ensino escolar, favorecendo uma cultura de diversão nos espaços escolares. Diante desses elementos, o artigo de Oliveira e Tomazetti (2012) indica que a escola não consegue ser assertiva em lidar com a atual condição juvenil notadamente insatisfeita.

De acordo com os artigos analisados, o interesse e motivação para a continuidade dos estudos do jovem pode estar relacionado às condições sociais, em que muitos precisam se manterem no trabalho (OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2012). Para os autores, a não atratividade da educação escolar para os jovens está relacionada a nova cultura da sociedade do consumo.

Conforme descrito nessa subcategoria, os autores trazem como proposições o ensino contextualizado para aproximar o estudante dos conteúdos estudados, ou seja, tem como ponto de partida os saberes estudantis e também o uso do diálogo, como ferramenta de aproximação.

A subcategoria *práticas dialógicas* dispõe de elementos que priorizam a valorização dos estudantes como sujeitos de saberes. Na seção seguinte, subcategoria *propostas metodológicas*, será tratado de modo mais específico as propostas dos autores dos artigos para a prática pedagógica.

3.2.2 Análise da subcategoria *propostas metodológicas*

Nessa subseção será apresentada a categoria *propostas metodológicas*, em que de maneira mais explícita os autores propõem atividades metodológicas que contribuam para aprendizagem dos estudantes, de acordo com os dois artigos (SIQUEIRA; CARVALHO, 2013; LEÃO et al, 2011b) dessa subcategoria.

As propostas metodológicas contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas escolares, pois, elas são atividades diferenciadas que podem contribuir para um ensino mais atrativo. Portanto, essa subcategoria trata de propostas de atividades que têm a preocupação explícita de desenvolver habilidades dos jovens estudantes de leitura e escrita crítica e de autoconhecimento.

Dessa maneira, Siqueira e Carvalho (2013) partem da discussão que os jovens estão imersos em um novo contexto social em que sua aprendizagem ocorre por diversos meios, inclusive pelas mídias, assim, propõe o uso de mídia-educação como ferramenta de aprendizagem.

Mídia-educação, leitura crítica dos meios, educomunicação, educação para a mídia e *media literacy* são alguns dos termos usados para caracterizar uma área interdisciplinar do conhecimento que se preocupa em desenvolver formas de ensinar e aprender aspectos relevantes da inserção dos meios de comunicação na sociedade. Assim, a “literacia em mídia” é o resultado esperado dessas ações pedagógicas, que envolvem, necessariamente, a compreensão crítica e a participação ativa (SIQUEIRA, CARVALHO, 2013, p. 239).

As autoras usaram especificamente os recursos de blogs e trailer para desenvolver atividade de leitura e escrita. Os recursos de blog e trailer são meios presentes no cotidiano do estudante e que permitem desenvolver a leitura e escrita crítica.

Leão et al (2011b) apresenta proposta o uso do Projeto de Vida, uma atividade que consiste em valorizar a trajetória dos estudantes e estimula-los a planejar e sonhar seu futuro. Essa atividade revela que os estudantes ainda necessitam de maior orientação para inserção no almejado ensino superior, e para isso também deslumbram segundo suas falas em um ensino médio com mais qualidade.

Nesse processo, permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, o jovem se defronta com perguntas como: “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar a minha vida?”. São questões cruciais que remetem ao projeto de vida, uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento. Contudo, para sua elaboração, o jovem, principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida (LEÃO et al, 2011b, p. 1068-1069).

Os autores dessa subcategoria indicam que atividades como essas possibilitam o aprendizado. No caso do artigo de Leão et al (2011b), é apresentada a atividade *Projeto de Vida* como um meio de estimular os estudantes a valorizar sua própria trajetória e planejar seu futuro.

Nessa subcategoria, as propostas metodológicas apresentadas pressupõem planejamento e disposição do professor em desempenhar a atividade junto aos estudantes, dessa maneira relaciona-se à subcategoria *ação docente e relação professor e aluno*, que será analisada na próxima seção.

3.2.3 Análise da subcategoria *ação docente e relação professor e aluno*

Na presente seção será analisada a subcategoria *ação docente e relação professor e aluno*. Essa subcategoria contempla 8 artigos (ALVES, 2014; ROSA; ALVEZ FILHO, 2014; MORGADO, 2013; OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2012; MONTEIRO et al, 2012; PIRES, GARRAFA, 2013; RIBEIRO, 2013; KRAWCZYK, 2011), os quais explicitam o diálogo como meio de integração na relação professor e aluno.

Essa categoria compreende ação docente e relação professor e aluno, enquanto o papel do docente na aprendizagem e a interação entre professor e aluno como elementos de integração no ambiente escolar.

O artigo Monteiro et al (2012) trata da relação do discurso do professor com a motivação do aluno em aprender o conceito de princípios da conservação da energia

mecânica. No desenvolver das aulas com a demonstração, o professor instiga os alunos a expressarem sua opinião sobre os resultados das experiências, isso gera dois sentimentos: um de ansiedade, pela curiosidade que o professor realizasse a demonstração, e outro de satisfação, por querer resolver o problema proposto, ou seja, de superar o desafio. Faz indicação que os discursos mais dialógicos por parte do professor possibilitam que o aluno se expresse e revele suas limitações, necessidades e entendimentos, viabilizando meios para o professor intervir de maneira decisiva na interação, possibilitando a intersubjetividade, sendo fundamental para o sucesso da atividade.

O artigo de Pires; Garrafa (2013) indica a necessidade dos educadores de promoverem atividades de empoderamento com seus alunos e preocupação em desenvolvimento de consciência ética por parte deles. Nesse artigo, sobre o papel dos educadores, os próprios entrevistados no estudo não veem a escola somente como instituição a qual tem a função de reprodutora de conteúdo que visa preparar os alunos apenas para passar nos vestibulares. Assim, o papel do professor não abarcaria apenas nas atividades mais mecânicas, como testes, e sim na constituição valores e atitudes mais humanitárias e éticas, que favorecessem o desenvolvimento de docentes e discentes na aprendizagem.

De acordo com Alves (2014), o professor pode promover um trabalho criativo, de sentido coletivo, encorajando os alunos a refletir sobre os textos sem colocá-los como verdades definitivas. O PNBE poderia fazer indicações de propostas metodológicas que poderiam ser adaptadas pelos professores de acordo com sua realidade. Os acervos fornecidos pelo PNBE são quase sempre desconhecidos pelos professores e também não há um trabalho de formação de leitores ou mediadores.

O artigo de Oliveira e Tomazetti (2012) indica que a performance dos professores não convence o aluno, no contexto da sociedade do consumo, sobre a pertinência das aulas, assim aponta como uma problemática para a educação escolar e para a prática docente:

(...) em um período sócio-histórico em que os critérios de valorização social são fornecidos pela sociedade de consumo, com vistas a atender às demandas de venda de produtos industrializados, professores, pais e mesmo antigas autoridades políticas ou espirituais cedem seus lugares à moda, aos mitos cientificistas, às inovações comportamentais promovidas pela publicidade e pelas celebridades (OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2012, p. 195).

No artigo de Morgado (2013), para transformar a escola os professores devem se assumir como verdadeiros profissionais do ensino, de maneira que suas capacidades intelectuais e das virtudes do seu carácter influenciem a excelência do ato pedagógico.

Nesse sentido, o artigo de Rosa, Alves Filho (2014) propõe aos pesquisadores e professores a elaboração de novas propostas didáticas, porém, mais especificidade do ensino de física, o qual envolve momentos explícitos de evocação do pensamento metacognitivo, apresenta a atenção e ação do professor nas atividades, desse modo:

O imediatismo dos estudantes e a falta de autocontrole comprometem diretamente a potencialidade da AEMc, pois, conforme se procurou mostrar neste estudo, para lograr êxito nessas atividades é preciso destinar um tempo significativamente grande às etapas anterior e posterior à execução do procedimento. Por tudo isso, conscientizar os estudantes de que o melhor método consiste em, primeiro, entender o que deverá ser feito para, só depois, executar a ação, representa uma árdua tarefa para os professores (ROSA, ALVES FILHO, 2014, p. 79).

No artigo de Ribeiro (2013), os educadores utilizam dos conceitos de diálogo, politização e horizontalidade na interação com os estudantes. O artigo de Krawczyk (2011) revela o sentido da escola para os estudantes vinculados à integração escolar e à sua identificação com os professores. Para o autor, a escola tem o desafio posto para a escola de aproximar do aluno do mundo contemporâneo, principalmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros.

O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores. É fácil pensar que a motivação seja conseguir trabalho, mas esse argumento é um tanto frágil diante da sombra do desemprego. Além disso, na situação atual, são muito reduzidas as possibilidades de ascensão e de mobilidade social pela escola (KRAWCYK, 2011, p. 756).

Dessa maneira, para Krawczyk (2011), a relação professor-aluno implica na aprendizagem do estudante, uma vez que “o interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles” (KRAWCYK, 2011, p. 756).

Portanto, os 8 artigos (ALVES, 2014; ROSA, ALVES FILHO, 2014; MORGADO, 2013; OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2012; MONTEIRO et al, 2012; PIRES, GARRAFA, 2013; RIBEIRO, 2013; KRAWCZYK, 2011) dessa subcategoria remetem

à relação professor e estudante, à relação de troca de saberes, respeito e cumplicidade a favor da aprendizagem do estudante.

A partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas, as práticas dialógicas, ação docente e relação professor e alunos e prática metodológica, faz-se necessário pensar o currículo que rege essas práticas, no qual será analisado na seguinte seção.

3.3 Análise da categoria *currículo*

Nessa subseção, será analisada a categoria *currículo* e suas subcategorias. Essa categoria contempla 14 artigos (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011b; ANDRADE, MEYSER, 2014; PIRES, GARRAFA, 2011; MORGADO, 2013; SALES, PARAÍSO, 2010; CARVALHO, 2012; RODRIGUES, ZIMMERMANN, HARTMANN, 2012; ANJO-SANTOS et al, 2014; FRITSCH et al, 2014; LIMA, GOMES, 2013; OSWALDO, ROCHA, 2013; SHMEIDER, FONSECA, 2013; SIQUEIRA, CERIGATO, 2013; LABURU et al, 2010). Esta subdividida em: *propostas contextualizadas, conteúdos escolares: ensino de física, leitura e escrita, Ensino Médio e Jovens na Educação de Jovens e Adultos*.

A categoria *currículo* diz respeito às proposições em relação a melhoria do currículo. Os artigos de Leão; Dayrell; Reis (2011b) Rodrigues, Zimmermann e Hartmann (2012) e Pires, Garrafa (2011) trazem a preocupação da relação do conteúdo com o contexto do estudante, mais especificamente, Leão, Dayrell e Reis (2011b) apontam a necessidade de articular conteúdos e currículo à vida cotidiana. Pires e Garrafa (2011) indicam a necessidade de estimular nos estudantes a construção de atitudes mais éticas e comprometidas com a realidade, propondo modificações no currículo do ensino médio.

Para Gimeno Sacristán (2013), a ação sobre o currículo envolve os agentes culturais, os professores, livros didáticos e outros materiais. Assim, a qualidade do conteúdo é viabilizada de um processo que envolva a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fontes de informações. Para acordo com Gimeno Sacristán (2013, p. 17), o currículo envolve tudo que “pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”.

3.3.1 Análise da subcategoria *propostas contextualizadas*

Nessa subseção será analisada a subcategoria *propostas contextualizadas*. Essa subcategoria compõe 7 artigos (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011b; PIRES; GARRAFA, 2011; MORGADO, 2013; SALES, PARAÍSO, 2010; CARVALHO, 2012; RODRIGUES, ZIMMERMANN, HARTMANN, 2012; ANJO-SANTOS et al, 2014).

Essa categoria diz respeito as propostas de ações no ambiente escolar que considerem o contexto dos jovens. Os artigos de estudo de Morgado (2013) e Sales e Paraíso (2010) propõem o currículo mais democrático, Sales e Paraíso (2010) mais especificamente indicam a necessidade da visão do jovem sobre o currículo, no qual se expressam por meio de redes sociais. E por Morgado (2013), propõe-se um currículo democrático por meio do diálogo.

O artigo de Sales e Paraíso (2010), *Escola, Orkut e juventude conectados: falar, exibir, espionar e disciplinar* analisa as subjetividades juvenis demandadas pelo discurso de algumas comunidades do Orkut (*site* de relacionamentos) que tratam da escola. Para os autores, o currículo é construído pelos mais diversos atores, entre eles o jovem que, por meio da rede social, indica suas visões sobre o currículo. Para isso, discute o conceito de cibercultura de acordo com Levy (1999), o qual consiste no “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17 apud Sales e Paraíso, 2010).

O currículo é elaborado por sujeitos em um contexto cultural, portanto, ele não é neutro, ele regula os conteúdos e práticas de processo de ensino e aprendizagem, é um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida dos centros educacionais e práticas pedagógicas, dispõe e transmite regras e normas em uma ordem que são determinantes (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

Nesse sentido, as autoras Sales e Paraíso (2010) entendem o currículo como elemento construído por todos agentes que envolvem o espaço educativo e os mais diferentes meios, como através da antiga rede social *Orkut*, os jovens expressavam suas visões sobre a escola, vista pelos estudantes como um lugar que restringe a sonhada liberdade, com muito controle e disciplina.

O Orkut disponibiliza uma espécie de banco de dados sobre a juventude conectada; este divulga uma série de informações amplamente acessíveis ao

juízo e à classificação das condutas e pode atuar sobre a produção das subjetividades juvenis (SALES; PARAÍSO, 2010, p. 239).

Assim, a juventude está presente tanto no espaço escolar como no ambiente virtual. Em ambos os lugares, está construindo conhecimentos; aprendendo condutas, valores e comportamentos; experimentando diversas práticas de sociabilidade; divertindo-se ou indignando-se. No artigo de Sales e Paraíso (2010), a criação de diversas comunidades sobre o tema da escola demonstra que o currículo é debatido pelos jovens nas redes sociais, por meio de enunciações e denúncias, entendidas como desabafos. O ato de escrita detalhado do que ama ou odeia nas comunidades virtuais, faz com que a juventude vá se contrapondo ao poder que tenta sujeitá-la e discipliná-la. Em uma das comunidades, os jovens expressam a escola como um local desprezível e irrelevante, o qual restringe a liberdade, descrevem sensação de tortura e escravização. Os estudantes retratam a escola como um lugar de regras muito rígidas, assemelhando-se a um “quartel”. Ao mesmo tempo, em outras comunidades são reforçados os discursos de que a educação é a única garantia de um futuro de sucesso.

Morgado (2013) reflete sobre a difícil tarefa de construir uma escola inclusiva no contexto de uma sociedade em progresso e abundante, mas, com as desigualdades e precarização da juventude e os casos de exclusão, a autora questiona como a escola pode contribuir com essa situação.

Ao ser por excelência um instrumento da prática pedagógica, o currículo relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação, em suma, é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral. O currículo é, assim, entendido como um complexo projeto social, com múltiplas expressões e com uma dinâmica própria, construída no tempo e sob certas condições (MORGADO, 2013, p. 442).

Já, o artigo de Carvalho (2012), em relação ao currículo, indica que a pedagogia na perspectiva da interculturalidade pode contribuir com a desnaturalização dos discursos:

Reconhece-se, assim, que o currículo opera via ferramentas pedagógicas que atuam como técnicas de produção dos sujeitos, tais como as lições, os conteúdos, os signos, as situações didáticas, os processos de avaliação, os espaços possíveis, os interditos, os dizeres admitidos, os dizeres silenciados. Essas ferramentas movimentam-se como um conjunto complexo de relações sociais e culturais permeadas pelas relações de poder-saber-ser fazendo operar a maquinaria da escola (CARVALHO, 2012, p.57).

De acordo com estudo realizado por Carvalho (2012), o discurso pedagógico por meio da interculturalidade está relacionado entre outros a ressignificação de enunciados, distribuição de modos de enunciação, afiliação e normalização de identidades, processos estes que funcionam a partir das regras de governo do discurso pela interculturalidade no campo curricular da EJA, regras estas que sucedem nos processos de convergência dialógica entre culturas diversas. “Os enunciados da região discursiva da transnacionalização da educação referem-se, ainda, à construção do sujeito coletivo, com destaque para a especificidade de gênero” (CARVALHO, 2012, p. 55). O currículo, para Carvalho (2012), deve contemplar, portanto, a interculturalidade mais especificamente no currículo da EJA.

As autoras Pires e Garrafa (2011) ao tratar do tema da bioética como possibilidade de currículo, e analisar os dados obtidos pelo estudo indicam que “os educadores estão conscientes da necessidade de empoderar seus alunos, para que estes possam usufruir, no futuro, das liberdades proporcionadas por uma educação voltada para a discussão dos temas concretos do cotidiano” (p. 744).

Os artigos de Leão, Dayrell e Reis (2011b) e Rodrigues, Zimmermann e Hartmann (2012) indicam a necessidade de articular o conteúdo ao contexto do estudante.

Nesse sentido, Freire (2005), ao tratar do uso de temas geradores, trás também a preocupação da compreensão dos conteúdos de maneira contextualizada, de tratar temas históricos isolados, soltos, desconectados.

Desse modo, a contextualização do conteúdo aproxima os estudantes do assunto estudado, como mencionado no artigo de Leão, Dayrell e Reis (2011b), em que os jovens entrevistados indagam sobre a distância do currículo em relação ao cotidiano. Os autores indicam que a escola não vem possibilitando uma compreensão da realidade onde os jovens inserem-se, uma visão sobre o mundo do trabalho e suas exigências, um conhecimento do que a universidade pode ou não oferecer, os cursos existentes com suas especificidades e demandas próprias.

O artigo de Rodrigues, Zimmermann e Hartmann (2012) propõe uma abordagem interdisciplinar e contextualizada historicamente, é possível trabalhar em diversos contextos. Os autores têm a preocupação com o ensino de conceitos específicos na física, para isso partiu do uso da Filosofia e História da Ciência (HFS) no Ensino das Ciências, em que a HFS não substitui o ensino comum, mas pode ser um elemento importante para aprendizagem no ensino de física, pois, pode ajudar os alunos a terem

maior clareza de como se chegou aos conceitos científicos (MARTINS, 2006, p. xvii apud Rodrigues; Zimmermann, Hartmann, 2012).

Portanto, nessa categoria o currículo abrange temas como bioética, interculturalidade, necessidade de contexto alinhado ao conteúdo e interdisciplinaridade. Tais temas abrangem as disciplinas mais específicas de cada área. Assim, na seguinte seção, abordaremos os conteúdos escolares específicos que se destacaram nos artigos analisados.

3.3.2 Análise da subcategoria *conteúdos escolares: ensino de física, Leitura e escrita*

Essa seção trata da categoria *conteúdo curriculares: ensino de física, leitura e escrita* por compor mais especificamente os conteúdos que envolvem o currículo. Optamos por essa categoria, por ela trazer componentes importantes em relação ao conteúdo.

Nessa subcategoria, dois artigos (RODRIGUES et al, 2012, LABURÚ et al, 2010) tratam da necessidade de contextualização do conteúdo de física, sendo o artigo de Rodrigues et al (2012) que propõe o uso de uma multimídia, como instrumento que amplia as possibilidades do ensino de física. E, os outros dois artigos (OSWALD; ROCHA, 2013, SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012 referem-se a leitura e escrita.

No artigo de Rodrigues et al (2012), *Lei da gravitação universal e os satélites: uma abordagem histórico-temática usando multimídia*, discutiu-se as aulas de Física sobre o conceito da Lei da Gravitação Universal por meio da abordagem metodológica qualitativa. Conclui-se no artigo que com o uso da ferramenta multimídia os alunos obtiveram bom desempenho em relação aos anos anteriores, quando não foi usada a ferramenta: “mostraram que a contextualização do conteúdo, feita com o auxílio de filmes, documentários, animações, imagens e, até mesmo, músicas, provocava os alunos de modo a quererem saber mais, além do que apresentava a multimídia” (RODRIGUES, 2012, pg. 517). A pesquisa evidencia que contextualização do conteúdo de física, por meio do uso de uma multimídia, amplia as possibilidades do ensino de física. Assim, o uso da multimídia, de abordagem histórico-temática, foi considerado pelos alunos como uma ferramenta que estimula a interação, curiosidade para o estudo, o que os ajudaram a amadurecer e a se motivarem para aprender os conceitos de física (RODRIGUES et al, 2012).

No artigo de Laburú et al (2010), o acompanhamento do raciocínio do estudante viabiliza o entendimento dos conceitos de física. A orientação construtiva colabora para a construção do conhecimento aliado ao estímulo para os estudantes experimentarem e obterem os próprios dados experimentais, além das questões provocativas que conduzem as reflexões. A concepção de diálogo apresentada no artigo está relacionada à ideia de mediação, entre conteúdo e aprendizado, da utilização de questões que provocam a discussão em grupo para desenvolver o acompanhamento do raciocínio do estudante:

Por meio principalmente de tais questões, juntamente com uma atividade experimental adequadamente escolhida, procurou-se problematizar os procedimentos de medição dos alunos com o objetivo de que os mesmos sobrepujassem o paradigma Pontual e se aproximassem das ideias do paradigma de Conjunto. Através desse encaminhamento, descrevemos neste trabalho a superação conceitual que pode ser alcançada por estudantes que jamais tiveram a oportunidade de refletir, mais sistematicamente, a respeito dos procedimentos de medição (LABURÚ et al, 2010, p 1402-3).

Para apresentar o conceito de mediação, o autor utiliza entre outros autores, Cauzinille-Marmeche *et al.* (1985) e Lubben e Millar (1996) por serem estudos importantes que retratam as dificuldades conceituais envolvidas com a medição no ambiente escolar.

Os dois artigos sobre leitura de Oswald e Rocha. (2013) e Siqueira e Cerigatto (2012) propõem pensar a leitura não apenas do modo mais tradicional e erudito, pois isso está distante do estudante que tem sua cultura de leitura própria. De acordo com Oswald e Rocha (2013), é importante reconhecer as práticas culturais atuais, a partir dos conhecimentos e os hábitos da diversidade de leituras realizadas pelos jovens, desse modo os autores propõem pensar um outro modelo de leitura, que fosse descentrado e plural.

Assim, os artigos trazem a preocupação da contextualização da leitura, mas mais especificamente da necessidade de conhecer os hábitos de leitura dos estudantes.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2013), sobre o processo de desenvolvimento do currículo, afirma que uma coisa é a intenção de que deseja reproduzir e alcançar êxitos guiados por determinados fins, outra coisa são os efeitos provocados nos receptores que aprendem. São elementos relacionados, mas distintos: fins, objetivos ou motivos que orientam o currículo e não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas as ações e atividades, desenvolvimento.

No artigo de Siqueira e Cerigatto (2012), propõe-se que na aprendizagem de leitura precisa-se considerar os diversos tipos de textos nas atividades escolares e

indicam que o recurso de mídia-educação pode colaborar com a formação de leitores mais críticos e autônomos.

mais do que uma inclusão no mundo tecnológico digital, a mídia-educação (ou *media literacy*) propõe encontrar formas de promover a educação específica para acessar, avaliar e produzir conteúdos, usando as diversas linguagens que a tecnologia digital permite. Agindo desse modo, a mídia-educação promove o diálogo da escola com as corporações de mídia e permite ao educando conhecer mecanismos de formatação do conteúdo. Não se trata de simplesmente menosprezar a indústria cultural, mas sim de mostrar que nela existem coisas boas e ruins (SIQUEIRA; CERIGATTO, 2013, p. 242).

As autoras partem da ideia de mídia-educação de acordo com Buckingham (2003), que se preocupa com o uso autônomo e mais proveitoso das pessoas com as mídias disponíveis, não apenas como consumidoras mas como cidadãs (BUCKINGHAM, 2003 apud SIQUEIRA, CERIGATTO, 2013).

Para as autoras Siqueira e Cerigatto (2013), essas experiências de leitura dos estudantes podem ser consideradas na aprendizagem de leituras nas atividades escolares. Segundo as experiências das autoras, a compreensão das questões de ensino e aprendizagem da língua, seja nas modalidades escrita, falada ou multimodal envolve questões de caráter cultural, além de conflitos de identidades e disputas no campo simbólico entre professores e alunos.

Nesse sentido, Oswald e Rocha (2013) tem como referência Canclini (2008) ao considerar as mídias também como um meio de aprender a ler e a ser telespectador e internauta, ou seja, a possibilidade de ser ao mesmo tempo leitores, espectadores e internautas (CANCLINI, 2008, p. 24 apud Oswald e Rocha, 2013).

Assistimos, assim, a um verdadeiro paradoxo, pois se no ambiente escolar os professores reclamam que os alunos não querem ler e muito menos escrever fora da escola, o acesso à internet em casa, ou via dispositivos móveis (telefones celulares, redes 3G, *wi-fi*), estimula crianças e jovens não só a lerem e a escreverem num ritmo intenso e acelerado, como também incentiva a circulação de leituras e escritas por intermédio da conexão em redes abertas, como ocorre nas redes sociais: Facebook, MySpace, Orkut, NING, Twitter (OSWALD; ROCHA, 2013 p. 274).

Ao apresentar as práticas de leituras juvenis, as autoras observam que, apesar de a leitura ser silenciosa e isolada, o estímulo à leitura se dá no plano coletivo, nos encontros virtuais ou presenciais que os jovens trocam informações sobre suas leituras. Os jovens leitores, tanto os *otakus*⁵ quanto os *fanfiqueros*⁶, estabelecem redes

⁵ O termo *otakus* é utilizado para denominar pessoas que são fãs dos produtos de entretenimento da indústria japonesa, tais como mangás (história em quadrinhos), animes (desenhos animados) e jogos eletrônicos.

de sociabilidade em torno do consumo e da recepção de mangás e *fanfics*. Foi observado na pesquisa que alguns jovens se tornam leitores de mangás em contato com jogos eletrônicos (OSWALD; ROCHA, 2013).

De maneira explícita, os autores destacam a importância de considerar a cultura de leitura e escrita criada pelos jovens nos mais diferentes contextos:

gostaríamos de chamar a atenção daqueles que se ocupam da educação e da formação do jovem, na escola ou fora dela, para a necessidade de se reconhecer suas práticas culturais, percebendo nelas também o espírito de uma determinada época. Relativamente à escola, sem essa percepção ela corre o risco de se afastar ainda mais de seus alunos. Se à escola cabe determinado compromisso como transmissora de uma certa herança cultural, avaliada como significativa para as futuras gerações, cabe a ela reconhecer as modificações que estão ocorrendo no mundo em que vivem os jovens para poder tornar sua atuação apropriada ao presente (OSWALD; ROCHA, 2013 p. 274).

Portanto, essa categoria *conteúdos curriculares: ensino de física, leitura e escrita* propõe de modo mais específico a aprendizagem da leitura e escrita e ensino de física para os estudantes, com a utilização de ferramentas que fazem parte da cultura juvenil, como os recursos de multimídia proposto por Rodrigues et al (2012), mídia educação de Siqueira; Cerigatto (2013) e compreender e utilizar na aprendizagem de leitura a diversidade de cultura literária juvenil, incluindo mangás, *fanfics*, etc; de acordo com Oswald; Rocha (2013).

3.3.3 Análise da subcategoria *jovens na Educação de Jovens e Adultos*

Nessa seção abordaremos, a categoria *jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Essa categoria contempla dois artigos (SHNEIDER, FONSECA, 2013; ANDRADE, MEYSER, 2014). Os dois artigos trazem problemáticas relacionadas ao público jovem na modalidade de ensino Educação de jovens e Adultos (EJA), tais como: relações intergeracionais (SHNEIDER, FONSECA, 2013) e diferenças de gênero (ANDRADE, MEYSER, 2014).

As relações intergeracionais são apresentadas no artigo de Shneider e Fonseca (2013) como um iniciativa que as relações geracionais estão polarizadas na

⁶O termo *fanfiquero* ou *fanfics* refere-se às pessoas que produzem *fan fictions*, conteúdos produzidos e divulgados por fãs de séries, filmes, quadrinhos, vídeo games, etc. Os *fanfics* divulgam suas produções em ciberespaços, como plataformas, redes sociais, blogs, etc.

Educação de Jovens e Adultos. Segundo as autoras, os adultos na EJA não se sentem parte do ambiente escolar ao comparar com os jovens, que os reconhecem como aptos para estarem na escola. Esse sentimento é um fator desmotivador para integração na EJA, ou seja, é uma problemática que necessita de maior atenção por parte dos agentes educacionais. Ainda nesse artigo, as autoras propõem superar os diferentes níveis de aprendizagem entre jovens e adultos na EJA. Esse conflito geracional na aprendizagem seria um desafio enfrentado pelos estudantes da EJA analisados. Portanto, os autores apresentam a polarização das relações geracionais na EJA como uma problemática intrínseca a ela.

No artigo de Andrade e Meyser (2014), a relação juventude e educação escolar reflete nos modos distintos de jovens estudantes homens e mulheres vivenciarem a moratória na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, as autoras trazem a discussão das diferenças de gênero. E entendem que a juventude é marcada não apenas pelas diferenças de gênero, mas etnia, classe social. “Ser jovem envolve atitude, uma condição e uma posição de sujeito que se quer permanente, e isso – como sinalizam as falas destes/as jovens – parece independe de classe social, gênero ou raça” (ANDRADE, MEYSER, 2014, p. 97).

Por isso, as autoras problematizam o conceito de moratória social apresentado por Margulis e Urresti (1996). Assim, Andrade e Meyser (2014) apresentam que, parte do conceito de moratória social, reconhecendo para Margulis e Urresti (1996), é quase inexistente para os jovens de classes populares. Desse modo, Andrade e Meyser (2014) indicam que “os/as jovens de classes populares também usufruem certo período de moratória, mesmo que ela seja vivida de outros modos” (ANDRADE; MEYSER, 2014, p. 92).

Do ponto de vista das mudanças, os ditos juvenis aqui analisados nos permitem considerar que uma certa forma de moratória social tem sido vivida por jovens das classes populares, estendendo-se, dessa forma, para além das juventudes de classe média. É claro que esse momento de suspensão e/ou de adiamento ocorre por motivos diversos, em tempos diferentes, e é desencadeado por diferentes situações de ordem econômica, social e cultural que são contingentes e contemporâneas (ANDRADE, MEYSER, 2014, p. 97).

Os jovens e as jovens de classe populares enfrentam ainda o cenário de desemprego, contribui para aumento do número de jovens que “nem trabalha, nem estuda”. De acordo com Cardoso (2013), ao analisar as variáveis que implicam na exclusão da mulher nos estudos e mercado de trabalho, entre elas a variável mulher com filho é determinante na saída das mulheres do mercado de trabalho e, segundo o censo,

afeta a frequência à escola. Assim, quanto mais pobres as famílias, maior a taxa de exclusão em relação ao trabalho e estudo, pois, as famílias têm menor capacidade de manterem seus filhos na escola, sendo ainda menor o nível de escolaridade destes e menores as chances de obterem emprego, devido à baixa qualificação (CARDOSO, 2013).

Os artigos compõem algumas problemáticas da Educação de Jovens e Adultos na escola pública. No caso do artigo de Shneider e Fonseca (2013), é evidente a problemática das relações intergeracionais na Educação de Jovens e Adultos. No artigo Andrade e Meyser (2014), são analisados os modos distintos de ser das jovens estudantes mulheres e homens.

Dessa forma, indicam a necessidade de entender especificamente os sujeitos estudantes que serão apresentado na seguinte seção.

3.3.4 Análise da subcategoria *Ensino Médio*

A subcategoria ensino Médio, contempla 2 artigos (LIMA, GOMES, 2013; FRITSCH et al, 2014).

A subcategoria Ensino Médio trata da melhoria do currículo dessa modalidade indicando repensar o Ensino Médio e a atratividade deste.

Lima e Gomes (2013) trazem a preocupação de tornar o ensino mais atrativo. Os autores, com referência em Gomes et al (2011) apud Lima e Gomes (2013), questionam que na contramão da disponibilidade de vagas para o ensino médio acentua-se o número de jovens que não estudam, para responder essa questão os autores reconhecem a atratividade do ensino médio e o trabalho precoce. Aos alunos de escolas públicas e de regiões periféricas, é comum os fatores econômicos e sociais serem razões que distanciam os estudantes da continuidade dos estudos. “Quando chega ao último ano do ensino fundamental, o 'aluno típico' de escolas públicas de regiões periféricas possuem faixa etária defasada, fazendo dos discentes de 15 a 17 nessa situação indivíduos com elevada vulnerabilidade educacional” (Sampaio, 2009, Corti et. al., 2011 apud Lima; Gomes, 2013).

Neste sentido, o artigo de Fritsch et al (2014) apresenta que é necessário pensar não apenas o acesso, mas a permanência do estudante.

Grande parte da elevada proporção de abandono dos estudantes na condição de defasagem idade-série se dá, segundo dados qualitativos coletados, em função de sua vulnerabilidade, que pode ser decorrente de fracasso escolar; baixa autoestima; heterogeneidade de turmas com conflito de gerações; falta de motivação; exigências do mercado de trabalho. Algumas considerações são específicas por escola, como no caso de uma delas que tem alunos no turno noturno e não tem transporte coletivo que atenda à escola no horário de término das aulas (Fritsch et al, 2014, p. 229-230).

Fritsch et al (2014) propõem repensar o ensino noturno, uma vez que as condições desse período de ensino são mais precárias do que em outros turnos, favorecendo o abandono escolar, sendo que as escolas não têm como combater efetivamente esse fenômeno sem auxílio de políticas externas.

Outro elemento constado pelos autores Fritsch et al (2014) foi com relação à falta de perspectivas da maioria dos alunos em relação à continuidade da escolarização em nível superior, ou sua expectativa enquanto futuro profissional. Para alguns dos jovens pesquisados, o não desejo de ingressarem no ensino superior é por não terem condições financeiras de cursar em uma instituição privada; e no caso das universidades públicas, a dificuldade de obter recursos necessários para o estudo e principalmente, a pouca perspectiva de aprovação nos processos seletivos, dado o nível de exigência para o ingresso.

De acordo com os artigos analisados nessa subcategoria, o interesse e motivação para a continuidade dos estudos do jovem podem estar relacionados às condições sociais, em que muitos precisam se manter no trabalho (, Fritsch et al, 2014, Lima e Gomes (2013).

A categoria *currículo* abrange propostas contextualizadas, conteúdos escolares específicos, ensino médio, jovens na educação de Jovens e Adultos. Nessa categoria, há a preocupação dos autores em contextualizar os conteúdos das aulas com o contexto dos jovens estudantes, portanto, a escola precisa se apropriar e compreender os diferentes meios de comunicação e novas tecnologias de forma a usá-los a favor da aprendizagem. Os autores entendem serem importantes a contextualização dos conteúdos escolares e o uso de multimídias como forma de tornar o ensino mais significativo e atrativo para os jovens.

Nessa perspectiva, aproximam-se da ideia de um currículo “ciborgue”, como descrito por Shirley como um produto da simbiose das práticas curriculares com as tecnologias digitais. “Na verdade, as tecnologias operam mudanças no currículo. Demandam outros modos de planejar e outras formas de organizar os saberes, afinal, produzem outras formas de conhecer e outros tipos de conhecimento.” (SALES, 2014, p.231)

A presença das tecnologias digitais no contexto escolar nos colocam desafios em como educadores e educadoras conduzem esse processo a favor da aprendizagem:

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 fazerem uso seguro e crítico das novas tecnologias na perspectiva de dominar os instrumentos do conhecimento e não serem dominados pelas mesmas. E, sem dúvidas, nós, professores, 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. (SALES, 2014, p. 244)

Neste sentido, os artigos da seguinte seção trazem essa preocupação com a mediação na qual os professores desempenham papel fundamental. A seguir, abordaremos a categoria formação docente e pesquisa.

3.4 Análise da categoria *formação docente e pesquisa*

A categoria *formação docente e pesquisa* é composta por 11 artigos (MONTEIRO et al, 2012; PIRES, GARRAFA, 2013; LEÃO et al, 2011; ALVES, 2014; OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2012; MORGADO, 2013; AZEVEDO, PEIXOTO, 2012; ROSA, ALVEZ FILHO, 2014; RIBEIRO, 2013; SPOSITO, 2012; SIQUEIRA, CARVALHO, 2013).

Essa categoria diz respeito às proposições relacionados à ação e à formação docente e a pesquisa.

Nessa subcategoria, três artigos estão relacionados à formação docente (AZEVEDO, PEIXOTO, 2012; RIBEIRO, 2013; SIQUEIRA, CARVALHO, 2013), e um à pesquisa acadêmica (SPOSITO, 2012).

Os artigos dessa subcategoria indicam para a atualização na formação docente, tendo em vista a cultura juvenil atual. No artigo Azevedo e Peixoto (2012) tratam da necessidade de melhoria da formação docente, Siqueira e Carvalho (2013) da necessidade de fomentar a formação dos professores com as mídias, Ribeiro (2013) indica a necessidade de maior integração entre ensino superior e a escola, e no artigo de Sposito (2010), da necessidade de pesquisas na área da sociologia que considerem as práticas cotidianas dos jovens. Por fim, no artigo de Ribeiro (2013), trata-se da maior integração entre a educação popular e a integração com as comunidades como elementos importantes para a formação inicial da formação e prática docente.

O artigo de Azevedo e Peixoto (2012), aponta como uma possibilidade da formação docente a formação na escola normal. Já o artigo de Siqueira e Carvalho (2013) propõe na formação docente temas que aproximem os professores à realidade dos alunos, por isso, vê-se a possibilidade de uso da mídia-educação como potencial, que pode transformar práticas escolares desgastadas.

No artigo de Ribeiro (2013), são apresentados resultados de um programa de escolarização em nível supletivo ofertado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, cujo objetivo visa facilitar o ingresso no ensino superior de jovens moradores de um bairro de Fortaleza. Assim, utiliza-se o conceito de educação popular em Paulo Freire, para refletir sobre a prática docente e a formação docente. No qual indica que a educação popular ainda é muito recente na formação dos professores. Dessa maneira, faz a defesa da formação docente em um contexto educativo que valorize a cooperação e a construção coletiva de conhecimentos envolvendo docentes, monitores e alunos como sujeitos da ação educativa (RIBEIRO, 2013).

O artigo apresenta que o projeto possibilita a real inclusão do professor na escola e agrega saberes práticos: “Para os alunos de licenciatura, é uma oportunidade de conhecer, de fato, a realidade da escola e o trabalho docente” (RIBEIRO, 2013, p. 115). Desse modo, ao tratar do trabalho docente, tem como referencial Tardif (2002), no que o autor destaca que o alerta da epistemologia da prática não é senão “o conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255 apud RIBEIRO, 2013). Desse modo, “utilizando o conceito de Maurice Tardif, entendemos que o saber do professor só pode ser construído em meio a uma integração real entre instituições de ensino superior e escola. As duas desempenham papel formativo, trazendo ganhos a toda a comunidade escolar ” (TARDIF , 2002, p. 255 apud RIBEIRO, 2013, 115)

O artigo *Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura* de Sposito (2010) mais especificamente propõe pensar a educação, ação coletiva e cultura nas pesquisas da sociologia, que considere as práticas cotidianas analisadas a partir da sua dimensão transversal: escola, trabalho, lazer, sociabilidade. O artigo não apresenta elementos para pensar a formação docente em si, mas o desenvolvimento de pesquisa acadêmica sobre juventude e sociologia.

O artigo de Sposito (2010) faz uma discussão das possibilidades de análise das ações coletivas de jovens, principalmente advindas de práticas culturais. Para isso, os conceitos de sociologia da educação com referência Bourdieu (1975) e juventude enquanto categoria social com referência em Karl Mannheim (1968; 1973), Marialice

Foracchi (1965; 1972) e Octavio Ianni (1968) são destacados pela defesa que fazem da ideia de radicalismo juvenil.

O artigo aponta as fragilidades da pesquisa sobre juventude no Brasil, em que existe pouca ênfase dada ao estudo dos jovens rurais. Destaca que, se não houver interlocução entre os clássicos da Sociologia e estudos sobre juventude, essa produção tenderá a se empobrecer. A segmentação excessiva do jovem como objeto de pesquisa, sem fazer relação com seu contexto também pode empobrecer a reflexão sobre jovens, pois, suas vidas incluem outras dimensões: família, escola, amizades, trabalho, vida no bairro, lazer, entre outros. Um campo não muito estudado dentro da temática juventude refere-se ao tema dos modos de vida de jovens a partir de seu local de moradia, considerado como um território de múltiplas relações sociais (SPOSITO, 2010).

Para Sposito (2010), a expansão do acesso à instituição escolar e o mesmo tempo com crise da intenção de ação socializadora da instituição escolar, estariam sendo afetadas pelo novo público. Assim, a pesquisa passa a ter como problemática os alunos nas práticas e nos processos de reprodução social e cultural.

Portanto, a categoria *formação docente e pesquisa* sintetiza a necessidade de pensar a formação docente mais conectada com o contexto atual e as novas demandas juvenis, e a pesquisa acadêmica sobre juventude mais próxima da sociologia.

A seguir abordaremos a análise da categoria *juventude, trabalho e escola*.

3.5 Análise da categoria juventude, trabalho e escola

Nessa seção será analisada a categoria *juventude trabalho e escola*. A categoria abrange três artigos (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011b; PEREDRINO, 2011; LEÃO, NONATO, 2012).

Essa seção diz respeito à relação de trabalho e escolarização para os jovens. Os artigos tratam da articulação trabalho e escola de jovens estudantes das escolas públicas.

O artigo de Leão, Dayrell e Reis (2011b) indica falta de informações para os estudantes sobre ensino superior e o mundo do trabalho. Os estudantes trabalhadores ou que pretendem trabalhar contam com ensino escolar noturno, dessa maneira, os autores destacam a desigualdades entre os turnos, com a desvalorização histórica do ensino noturno.

No artigo de Peregrino (2011), indica-se a necessidade de mais cursos de capacitação para o trabalho, e assim como Leão, Dayrell e Reis (2011b), trazem as

problemáticas relacionadas ao ensino noturno em que os jovens tem “experiências de trabalhos manuais e domésticos (muitas vezes concomitante com a escolarização) ou à ausência completa de qualquer experiência laboral, a poucos ou nenhum curso de capacitação para o trabalho.” (PEREGRINO, 2011, p. 289)

No artigo de Leão e Nonato (2012), os autores apresentam as preocupações dos jovens em torno de seus futuros, o que está relacionado ao trabalho e à escolarização.

Em alguns casos, os depoimentos pareciam indicar pragmatismo ou uma relação instrumental com as escolhas. Mas o que pode parecer, aos nossos olhos, uma tendência a pular etapas ou uma forma de burlar o que seria o percurso natural de escolarização e profissionalização, para esses jovens, são estratégias para administrar as incertezas e as condições limitadas que a vida lhes impôs, uma forma de ampliar seus horizontes encurtados pelas trajetórias de vida construídas em contextos de desigualdade (LEÃO, NONATO, 2012, p. 842)

Segundo Leão e Nonato (2012), de modo geral, o interesse pela escolarização dos jovens está na busca pela certificação escolar, para assim, deslumbrar uma melhor posição no mercado de trabalho.

Os elementos apresentados por esses artigos estão de acordo com outros estudos, como de Corrochano (2008) e Guimarães (2008), ao refletirem sobre a preocupação dos jovens em relação ao trabalho.

Os artigos analisados refletem sobre a preocupação dos jovens em relação a formação para o trabalho e/ou ingresso em curso superior. E indica ser necessário considerar as especificidades dos turnos, principalmente do noturno.

A seguir abordaremos a categoria *sujeitos*.

3.6 Análise da categoria *sujeitos*

Nessa seção, analisaremos a categoria temática *sujeitos*. Essa categoria compõe dois artigos (DAYRELL, GOMES, LEÃO, 2010; ANDRADE, MEYSER, 2014)

Essa categoria trata dos aspectos relacionados aos sujeitos, tais como: gênero, classe social, etnia. De acordo com Rezende, 1989 apud Groppo, para análise que compõe aspectos sociais e histórico:

é preciso correlacionar a juventude com outras categorias sociais, como classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de “desenvolvimento” econômico etc. Assim, ao analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionantes históricos. O que a história e a análise sociológica

demonstram é que, o que existe efetivamente, são grupos juvenis múltiplos e diversos, não uma única juventude concreta (REZENDE, 1989 apud GROppo, 2014, p. 12).

Assim, não é possível refletir sobre a juventude sem abarcar os aspectos sociais, de classe social, nacionalidade, etnia, gênero, religião, área de residência rural ou urbana, etc.. Esses elementos traduzem a juventude que queremos mostrar.

O artigo de Dayrell, Gomes e Leão (2010) observa que a condição juvenil é vivida de modos diferentes pelos jovens de acordo com as diferenças sociais, gênero, classe social e etnia. Para os autores, esses elementos definem o que é ser jovem em cada um deles.

O artigo de Andrade e Meyser (2014) trata especificamente da relação de gênero e educação escolar, destacando que, quanto à condição da mulher, ainda é frequente a naturalização da ideia da mulher como única cuidadora dos filhos e por isso, também natural a sua abdicação dos estudos, o que não é comum entre os homens.

Parece “normal” que abandonem os estudos para cuidar dos filhos e que assumam uma tripla jornada ao retornar à EJA: trabalho, escola e filhos. Parece “normal” que uma aluna falte à aula para cuidar dele/a. E que considerem a tríade casamento, marido e filhos como destinos que lhes pertencem, mesmo que esses destinos já possam, hoje, ser adiados. Dentro dessa lógica, ainda seria diferente ou estranho uma mãe que não abdicasse de seus estudos e de outros investimentos pessoais em prol dos filhos e, ao mesmo tempo, ainda seria estranho ver um homem assumindo todas essas posições sem a presença feminina (ANDRADE, MEYSER, 2014, p. 98).

Desse modo, os autores trazem a problemática de pensar a especificidade das mulheres mães, que são diferentes nas classes sociais populares.

3.7 Análise da categoria *políticas públicas sociais e educativas*

Nessa seção, será analisada a categoria *políticas pública sociais e educativas*.

Essa categoria é composta por 10 artigos (MORGADO, 2013; LEÃO NONATO, 2012; YONEKURA et al, 2010; SOUZA, PAIVA, 2012; SILVEIRA, 2010; REIS, 2014; MONTEIRO et al, 2012; ZAN, 2010; LEÃO et al, 2011; SILVEIRA, 2010)

Essa categoria está dividida em duas subcategorias, são elas: *acesso à educação de maneira igualitária e infraestrutura escolar*.

A categoria *políticas públicas sociais e educativas* trata das políticas de estado que contemplam os direitos dos jovens, entre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto Nacional da Juventude.

3.7.1 Análise da subcategoria *acesso à educação de maneira igualitária*

Nessa subseção será analisada a subcategoria *acesso à educação de maneira igualitária*. Essa subcategoria contempla 5 artigos (MORGADO, 2013; LEÃO e NONATO, 2012; YONEKURA et al, 2010; SOUZA, PAIVA, 2012; SILVEIRA, 2010).

Como previsto no Estatuto da juventude em relação ao acesso à educação : “Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada” (BRASIL, 2013), os artigos estão de acordo com esses pressupostos, porém trazem a problemática da implementação desse e outros direitos, como no artigo de Morgado (2013), que indica a necessidade de implementação de um projeto político que viabilize a universalidade do acesso à educação, garanta a igualdade de oportunidades e estimule o desenvolvimento pleno de todos os cidadãos, independentemente da sua origem ou classe social.

De acordo com, Leão e Nonato (2012), as desigualdades sociais têm uma importância central nas trajetórias de vida desses jovens, marcam suas experiências atuais e em suas expectativas em relação ao futuro. Os autores questionam quais as respostas as políticas públicas têm apresentado aos dilemas juvenis e, se os jovens tem sido pautas na agenda pública como sujeito de direitos e por fim, questiona se o ProJovem Urbano incorpora a diversidade de experiências juvenis assim como suas necessidades e aspirações, tendo em vista a condição de desigualdade que estão imersos (LEÃO, NONATO, 2012).

Nesse sentido, o estudo de Yonekura et al (2010) refletem sobre as desigualdades sociais entre os jovens, indicando ser necessário o planejamento de políticas sociais públicas dirigidas a esse grupo desfavorecido economicamente. Assim, os autores apresentam que a diferença e desigualdade no mesmo município são destoantes em relação ao centro e periferia.

O Estatuto da Juventude tem como pressuposto a valorização dos jovens enquanto sujeito:

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios: I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III - promoção da

criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o artigo de Souza e Paiva (2012) indica a construção de projetos juvenis, que acreditem nos jovens como sujeitos políticos, na importância das políticas públicas com foco em combater a violência, em qual os jovens são diretamente atingidos.

Os autores fazem a defesa da criação de políticas públicas mais eficazes, para isso “é necessária a compreensão de que as ações voltadas para os jovens devem ir além da garantia de um direito e estar orientadas ao fomento da participação” (SOUZA, PAIVA, 2012, 350). A participação também contemplado no Art. 21 do Estatuto da Juventude, “o jovem tem direito à cultura, incluindo a livre criação, o acesso aos bens e serviços culturais e a participação nas decisões de política cultural, à identidade e diversidade cultural e à memória social” (BRASIL, 2013), é um importante elemento para pensar e nortear políticas públicas para os jovens. Porém, como afirma Souza e Paiva (2012), é necessária o desenvolvimento de políticas mais eficazes.

Cabe então pensar os desafios inerentes à questão da atenção aos jovens, aproximando a temática da juventude das reflexões sobre o desenvolvimento do país. Não basta somente realizar investimentos nas condições sociais e econômicas, mas sim identificar áreas estratégicas para a construção de projetos juvenis de vida, que incorporem sentimento de pertencimento por parte dos jovens em relação à sociedade e desenvolvam ações que possam oferecê-los às ferramentas necessárias para a emancipação e construção da autonomia. Isso por que acredita-se em ações que considerem os jovens como sujeitos políticos (SOUZA, PAIVA, 2012, p. 359).

No artigo de Silveira (2010), é indicado ser necessário mudar e concretizar os direitos garantidos na constituição em políticas públicas mais efetivas, exigindo do poder público, por meio judicial ou pela cobrança da sociedade civil organizada, considerando o Ministério Público um papel importante para seu sucesso.

3.7.2 Análise da subcategoria *infraestrutura escolar*

Nessa subseção será analisada a subcategoria *infraestrutura escolar*. Essa subcategoria contempla 5 artigos (REIS, 2014; MONTEIRO et al, 2012; ZAN, 2010; LEÃO et al, 2011; SILVEIRA, 2010).

Essa categoria trata da falta de infraestrutura escolar e do não uso dos espaços existentes na escola. Ou seja, algumas escolas não possuem infraestrutura adequada para aulas além da sala de aula convencional, como a falta de laboratórios e bibliotecas ou não uso de espaços como laboratório de informática.

No artigo de Reis (2014), é observada a contradição do discurso de acesso a informações e conhecimento e não ter acesso à sala de informática, desse modo a autora relaciona a falta de recursos na instituição escolar com a aprendizagem.

É preciso salientar que há uma contradição entre o discurso da sociedade sobre o poder das tecnologias e de sua possibilidade de contribuir com a aprendizagem na atualidade e as condições objetivas em que vivem jovens e adultos nas escolas públicas em Maceió e, certamente, em outros lugares de Alagoas e do Brasil. Jovens e adultos estão no ensino médio e não têm acesso à sala de informática na escola. Certamente esse aspecto é um indício das contradições entre os discursos de que está ocorrendo uma democratização do acesso às informações e ao conhecimento e à realidade objetiva na qual está sendo escolarizada grande parte dos estudantes brasileiros do ensino médio (REIS, 2014, p. 1201).

Assim, identifica-se no estudo de Reis (2014) a relação das precárias condições da escola com a aprendizagem, como, por exemplo, os relatos de jovens sobre a impossibilidade de utilização da sala de informática na escola e a falta que a sua não utilização faz em sua escolarização.

No artigo de Monteiro et al (2012) e Zan (2010), é observada a necessidade de melhoria da estrutura física da escola por Zan (2010). Além de pouca infraestrutura, exemplificam com um município próximo a Campinas (SP), marcado pela presença de uma população em condições de pobreza, com carência de infraestrutura e de serviços urbanos básicos e por altos índices de violência.

Os artigos de Leão et al (2011) e Silveira (2010) da mesma maneira indicam que a escola precisa ter estrutura adequada para atendimento de qualidade do aluno. Para Zan (2010), é evidente o incômodo por parte dos jovens estudantes nessa situação estrutural. No artigo de Leão et al (2011) esse incômodo é registrado em uma das escolas pesquisadas no estado do Pará:

Apesar das reformas educacionais empreendidas pelas políticas educacionais a partir dos anos de 1990, a escola pública ainda está longe de atingir um patamar adequado em relação às suas condições de funcionamento. Muitos depoimentos revelaram o abandono e a falta de investimentos no ensino médio público. Muitas falas retratavam as piores condições das suas escolas em relação à rede privada de ensino, especialmente no caso das noturnas e rurais. Diante da experiência cotidiana de estudar em uma “escola pobre para pobres”, muitos jovens enunciavam as precárias condições em que estudavam

e manifestavam sua indignação diante desse quadro (Leão et al, 2011, p. 261).

Os artigos dessa subcategoria, portanto, indicam que a escola precisa ter infraestrutura adequada para atendimento do aluno, seja na criação de laboratórios e bibliotecas ou no uso dos mesmos se a instituição escolar os possuírem.

Assim, os artigos que compõe essa a categoria *Políticas públicas sociais e educativas*, estão de acordo com Abramo e Branco (2008), que indicam a necessidade de políticas públicas voltadas para a juventude, em que considerem os jovens como sujeito de direitos.

Na seguinte seção será analisada a categoria *participação social educativa*.

3.8 Análise da categoria *participação social educativa*

Nessa seção será analisada categoria *participação social educativa*. Nessa categoria contempla 7 artigos (SOUZA et al, 2010; KRAWCZYK, 2011; MARTINS e DAYRELL, 2013; PIRES, GARRAFA, 2002; DAYREL et al, 2010; REIS, 2012; SILVEIRA, 2011).

A categoria está subdividida em *integração escola e comunidade e gestão democrática*. A categoria trata da integração entre a escola e seu entorno e com os próprios agentes educativos.

A seguir será analisada a subcategoria *integração escola e comunidade* e posteriormente a subcategoria *gestão democrática*.

3.8.1 Análise da subcategoria *integração escola e comunidade*

Nessa subseção será analisada a categoria *integração escola e comunidade*. Essa categoria compõe 6 artigos (SOUZA et al, 2010; KRAWCZYK, 2011; MARTINS, DAYRELL, 2013; PIRES, GARRAFA, 2002; DAYREL et al, 2010; REIS, 2012).

Os artigos de Dayrell, Gomes e Leão (2010) e Krawczyk(2011) destacam o entorno da escola, a qual deve estar comprometida com a comunidade em que está inserida.

O artigo de Krawczyk (2011) propõe pensar a escola a partir do seu entorno. A autora destaca que a escola e os docentes pesquisados, devido a atos violentos dos alunos e violência a escola, “levantam muros” para as questões do bairro, revelando um papel da escola de proteção.

Isto é, o de proteger os alunos do meio social em que vivem; de evitar que entrem na delinquência; de tirar o jovem da rua. Para isso, as escolas são chamadas a criar um ambiente juvenil por meio de atividades voltadas para a integração da escola com a cultura dos jovens e com a comunidade. Em muitos casos, trata-se de atividades, que ocorrem durante a semana e nos finais de semana, de lazer nas áreas de esporte, música, dança e ciência, que buscam recuperar a imagem positiva do jovem e muitas vezes se traduzem num ativismo pedagógico (KRAWCZYK, 2011, p. 763).

No artigo de Martins e Dayrell (2013), é observado que a participação dos jovens no grêmio se constitui como um importante espaço de socialização dos jovens. Porém, existe a necessidade dos jovens se formarem nos mais variados espaços de convívio social, além da escola.

Em se tratando dos jovens e as experiências proporcionadas pela participação no grêmio estudantil, mesmo com as dificuldades inerentes ao processo participativo, há que se ressaltar que, na escola estudada, o grêmio se apresentou como um espaço educativo, para além da sala de aula, com um potencial formativo intimamente ligado ao fazer, à prática. Além disso, percebemos que a existência dessa instituição no interior da escola pode trazer algo novo, diversificar a representatividade no cotidiano da escola, permitir aos jovens a ocupação de outros lugares para além da sala de aula e do papel exclusivamente de aluno (DAYRELL, GOMES, LEÃO, 2010, p. 1280).

Ao refletir sobre a realidade escolar juvenil os autores utilizam dos preceitos de Dubet (2006), “assim como há uma distância entre o mundo escolar e o mundo juvenil, podemos perceber uma distância entre o mundo da escola e o mundo real no qual os jovens estão inseridos”. (DUBET et, 2006 apud DAYREL, GOMES, LEÃO, 2010, p. 1272)

Já no artigo de Souza (2010), a escola para o jovem é apresentada como lugar de autoridade e referência, mas que, ao mesmo tempo, a escola precisa abrir-se para a incorporação da alteridade. Os autores utilizam o conceito de autoridade, coletivismo e justiça com referência em Biaggio (1997).

Segundo Biaggio (1997), essa técnica de educação moral pretende unir coletivismo e justiça. Admite que há papéis diferenciados para professores e alunos, mas os coloca em pé de igualdade para decidir as regras que regem o grupo escolar, o que implica uma reorganização da escola, que deixaria de ser uma *associação pragmática* (que tem por mote principal a consecução de metas individuais) para ser uma comunidade de fato, cujo objetivo maior seja o bem coletivo (BIAGGIO, 1997, apud SOUZA, et al, 2010).

No artigo de Pires e Garrafa (2012), os autores propõem estimular nos estudantes a formação de consciência ética por meio da prática participativa comunitária. Para isso, os autores têm como ponto de partida a concepção de liberdade a partir das contribuições de Sen AK (2000). “Na sua argumentação, a educação, dentre outras

liberdades, seria um dos mecanismos que viabilizaria a inclusão das pessoas pela via das oportunidades econômicas e da participação política” (SEN AK, 2000, p. 740, apud PIRES; GARRAFA, 2012).

Nesse sentido, em relação a participação, o artigo de Dayrell et al (2010), propõem-se considerar o entorno da escola, que compõe movimentos sociais, ONGs, grupos juvenis culturais e outros. Para isso, propõe articular projetos específicos, como a capacitação de agentes culturais que atuem no tempo livre e articulem os conteúdos escolares com as diferentes propostas culturais. Pouca participação social da juventude ocorre devido à falta de espaços e de situações para o exercício e aprendizagem da vida coletiva e da participação social.

O artigo de Reis (2012), é salientado a importância da criação de mais espaços para discutir aspectos relacionados a possíveis oportunidades de continuidade dos estudos e de trabalho após o ensino médio. A autora considera importante não transformar o ensino médio mera preparação profissional para jovens economicamente desfavorecidos, desse modo, esses novos espaços proporcionariam mais informações e orientações que outros jovens, oriundos de famílias em melhores condições sociais e financeiras, tem acesso.

Na seguinte seção será analisada a subcategoria *gestão democrática*.

3.8.2 Análise da subcategoria gestão democrática

Nessa subseção será analisada a categoria *gestão democrática*. Essa categoria abrange o artigo de Silveira (2011).

No artigo de Silveira (2011), a atuação da promotoria em relação à gestão democrática pode contribuir para a melhoria da qualidade da escola pública. De acordo com Silveira (2010), a Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de Ribeirão Preto pesquisada atuou na busca pela efetividade do direito à educação, além de intervenções em relação às matrículas, atuando de maneira mais ampla, no qual reclamou o cumprimento por parte do Poder Público, da família e da sociedade do que está estabelecido na legislação. A atuação da promotoria é avaliada por Silveira como efetiva pela realização de Audiências com ampla abertura para representantes da sociedade civil, e atuação fora do ambiente da promotoria, como o projeto de Promotoria da Comunidade. A educação, nos últimos anos, aparece como prioridade nas audiências da promotoria. Importante destacar que a gestão democrática tem se destacado no trabalho da Promotoria da Infância e Juventude, por incentivar a formação

dos Grêmios Estudantis e a criação de Conselhos Regionais e Conselhos de Escolas. Entende a garantia de direitos não apenas a partir da efetivação da matrícula da criança e do adolescente.

A gestão democrática é sugerida no artigo de Silveira (2010) em que a atuação da promotoria em relação a gestão democrática pode contribuir para a melhoria da qualidade da escola pública. O artigo revela a ampliação de recursos no qual a escola pode solicitar quando necessita de viabilizar a gestão democrática, indicando que a promotoria como um órgão externo da escola não atua apenas na garantia de matrículas, mas na permanência do estudante e aproveitamento escolar. A atuação da promotoria é avaliada por Silveira como efetiva, de acordo com a realização de Audiências com ampla abertura para representantes da sociedade civil, e atuação fora do ambiente da promotoria, como o projeto de Promotoria da Comunidade. A educação, nos últimos anos aparece como prioridade nas audiências da promotoria. Importante destacar que a gestão democrática tem se destacado no trabalho da Promotoria da Infância e Juventude, por incentivar a formação dos Grêmios Estudantis e a criação de Conselhos Regionais de Conselhos de Escolas. Entende a garantia de direitos não apenas a partir da efetivação da matrícula da criança e do adolescente

Nessa categoria *participação social e educativa*, abordamos a ideia de participação em prol da educação, com cooperação dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar. A seguir, abordaremos uma síntese das categorias analisadas nessa pesquisa.

3.9 Considerações acerca das categorias

Apresentaremos nessa seção uma síntese do agrupamento dos artigos em categorias. As categorias elencadas contribuíram para pensar a condição do jovem estudante e educação escolar.

A primeira categoria *práticas pedagógicas* evidenciou um anúncio mais explícito nas publicações, que foi a articulação entre escola e jovem e a necessidade de contextualizar o conteúdo estudado com a realidade dos estudantes, além da necessidade do diálogo entre professor e estudante para essa aprendizagem e motivação nos estudos. As mídias sociais também se destacam como instrumentos de compreensão da realidade dos estudantes que pode ser usado a favor da aprendizagem.

Desse modo, a prática pedagógica inclui interação respeitosa entre os sujeitos e que através do diálogo e respeito à escuta entre educandos e educadores ocorre a troca de saberes. (FREIRE, 1992)

A categoria *currículo* faz indicativos de modificações do currículo de acordo com a prática escolar, contemplando um currículo plural e interdisciplinar, articulado com a vida cotidiana, e que seja construído de maneira mais democrática, incluindo a participação dos jovens estudantes. Na subcategoria *Conteúdos escolares: ensino de física e leitura e escrita*, foi apresentado indicativos da necessidade de dinamizar o ensino relacionando-o ao cotidiano do estudante, ou seja, tem como prerrogativa de trabalhar diferentes conteúdo com recursos de multimídias.

A categoria *formação docente e pesquisa* também trazem elementos semelhantes com as categorias conteúdos escolares e currículo, ao dar importância à formação docente conectada com o contexto atual e as novas demandas juvenis.

Essa categoria ao tratar do contexto atual dos jovens, cercados de mídia e tecnologia, nos remete a considerar na aprendizagem o contexto da Sociedade da Informação, em que as transformações tecnológicas e ao mesmo tempo a mudança dos novos modos de trabalho, também pressupõem uma nova dinâmica de relação com as informações, segundo Castells (1999). Em 1980, as novas tecnologias começaram a transformar o mundo e a mídia, com produção em larga escala de jornais impressos, rádios por temas e subtemas, o uso dos vídeos cassetes em contraponto a programação da televisão oficial. Na década de 1990, a ampliação da programação por meio das TVs a cabo e internet (CASTELLS, 1999). Ou seja, as próximas gerações nascem em uma nova cultura de aproximação com as mídias e tecnologias, que devem ser consideradas nas práticas escolares.

A categoria *políticas sociais e educativas* mostra que a escola não está apta a atender os jovens com ensino de qualidade, e que ainda são necessários elementos mínimos como condições físicas da escola e melhores recursos humanos, incluindo a boa formação do professor indicado na categoria trabalho. Os anúncios apresentados na pesquisa indicam as proposições de uma educação de qualidade para todos, ainda distante, visto as ocorrências de problemas estruturais (LEÃO, DAYREL, REIS, 2011 e SILVEIRA, 2010).

A categoria *participação social educativa* anuncia a necessidade de práticas colaborativas com a escola e seu entorno, indicando a necessidade de melhor integração dos sujeitos envolvidos na aprendizagem e seu entorno, ao partirem do pressuposto que a escola não é a única instituição que educa, socializa ou de participação. De acordo com Dayrell (2007), a escola perdeu o monopólio da socialização dos jovens, pois esta ocorre em múltiplos espaços e tempos, com dimensões educativas não apenas centralizada na escola, por isso o indicativo de “investir em políticas que considerem a

cidade na sua dimensão educativa, garantindo o direito de ir-e-vir” (DAYRELL, 2007, p. 1125).

Na categoria *juventude, trabalho e escola* destaca-se a necessidade dos jovens estudantes em obterem uma melhor formação para ingresso no ensino superior ou em um emprego.

Na categoria *sujeitos*, a necessidade de pensar os distintos modos de ser jovens a partir de elementos sociais e culturais, principalmente sobre gênero e classe social. A condição das jovens estudantes das classes populares, sobretudo as que são mães, precisam de maior atenção por parte da sociedade e do poder público para acesso e/ou continuidade dos estudos.

Assim, os artigos agrupados nas categorias, indicam como elementos em comum a visão dos jovens como sujeitos de saberes, imersos nas novas formas e modos distintos de ser jovem estudante, dadas as condições de desigualdade no país. Desse modo, apresentamos a seção final desse trabalho.

3.10 Considerações finais

A presente pesquisa apresentou elementos para pensar a prática pedagógica escolar em relação ao público jovem. Na introdução, apresentei minha trajetória acadêmica e profissional, assim como a aproximação com a temática juventude e a justificativa do estudo. Na primeira seção, foi apresentado o conceito sobre juventude, o perfil da juventude brasileira, o trajeto das modalidades de ensino médio e EJA. Na segunda seção, apresentei o percurso metodológico da pesquisa. Na terceira seção, realizamos as análises, na primeira parte quantitativas, e posteriormente qualitativas, com as análises por categorias.

Assim, buscamos responder às questões centrais na pesquisa, são elas: quais contribuições e desafios podem ser identificados a partir da análise de artigos da base Scielo, nos anos 2010 a 2014, quando se trata da relação entre juventude e educação escolar? Há anúncios de práticas pedagógicas ou políticas públicas emancipatórias para o público jovem? Por isso, nossos objetivos foram: primeiro, identificar as contribuições e desafios da relação entre juventude e educação escolar nos artigos da base Scielo, nos

anos 2010 a 2014. 2. E, segundo, destacar e analisar as possíveis indicações para práticas pedagógicas ou políticas públicas a partir dos artigos da base Scielo, nos anos 2010 a 2014.

Desse modo, a partir da análise dos artigos, consideramos importante destacar as ausências de assuntos tratados nos artigos, as proposições de cada categoria e os anúncios. A seguir, indicaremos alguns elementos para pensar as práticas e pedagógicas e políticas públicas.

Foram temas ausentes na pesquisa: inclusão, material didático, artes. O conceito de inclusão na pesquisa aparece apenas no sentido de inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola básica (SCHNEIDER, FONSECA, 2013, RIBEIRO, 2013; FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, 2014) e não com o sentido de inclusão de pessoas especiais.

Os artigos analisados nessa pesquisa tratam da juventude brasileira no contexto apenas urbano, dado também indicado no artigo de Sposito (2010) analisado nessa pesquisa, em que apresenta como uma problemática a ausência de estudos sobre juventude rural.

A pesquisa abrange os artigos que tem como público principal jovens de 15 até 29 anos, dessa maneira, abarca além do ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos. Como indicado no levantamento bibliográfico, houve pouca ocorrência sobre a EJA, apenas a ocorrência de três artigos, sendo que apenas dois deles relacionados diretamente ao tema jovem e EJA. Ainda relacionado a EJA, também houve pouca ocorrência sobre questões geracionais, tendo em vista o público de jovens e adultos na EJA.

Portanto, o conjunto de artigos analisados indicam elementos para melhoria da educação escolar e trazem principalmente na categoria *currículo* a indicação que a escola precisa se apropriar e compreender os diferentes meios de comunicação e tecnologia de forma a usá-los a seu favor. Entender a contextualização dos conteúdos escolares e o uso de multimídias como forma de tornar o ensino mais significativo e atrativo para os jovens. A ideia de currículo apresentada nos artigos analisados são diversificados em suas abordagens, mas, sobretudo tem a pluralidade como ponto em comum, ao ressaltarem entre outros aspectos: a necessidade de um currículo que aborde a discussão da bioética, interculturalidade, direcionamento do conteúdo e contexto e interdisciplinaridade. A categoria *práticas pedagógicas* está relacionada com a categoria *currículo* ao estabelecer uma relação pautada no diálogo e nos saberes de todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem. Na subcategoria *EJA* há a necessidade de pensar

as relações intergeracionais, e valorizar essas relações para que jovens e adultos sintam-se parte do processo educativo. Na categoria *sujeito*, destaca-se a discussão da diversidade de sujeitos que compõe a educação escolar. Na categoria *formação docente e pesquisa*, há a necessidade de pensar a formação docente conectada com o contexto atual e as novas demandas juvenis. Na categoria *jovem, trabalho e escola*, necessidade dos jovens em obterem mais conhecimento para formação para o trabalho e/ou ingresso em curso superior. Na categoria *políticas sociais educativas*, necessidade de acesso a políticas educacionais para todos: elaboração de um projeto político-pedagógico que priorize permanência e o sucesso dos estudantes, considerando as especificidades dos turnos, como noturno, historicamente desvalorizado. Fornecer infraestrutura adequada para potencializar o aprendizado, com construção de laboratórios e bibliotecas; ou uso de fato dos mesmos, se a escola os possuir. Elaboração de políticas que considerem os jovens como sujeitos políticos e que considere os jovens que têm suas trajetórias marcadas pelas desigualdades sociais. E, por fim, a categoria *participação social educativa* trouxe elementos para pensar a necessidade de integração da escola com seu entorno e com os próprios agentes educativos.

Tendo em vista que o acesso à educação de qualidade para todos ainda é uma luta contínua, em especial a educação pública pensada para todos, entendemos a abordagem dialógica como meio de intervenção e aprimoramento das aprendizagens significativas. Entre alguns exemplos, temos o trabalho das Comunidades de Aprendizagem, uma proposta que surgiu da necessidade de acesso a formação escolar de trabalhadores espanhóis após passarem por uma ditadura.

As Comunidades de Aprendizagem são uma proposta que contribui para a aprendizagem no ambiente escolar por tratar-se de uma proposta de transformação social e cultural. A proposta começou a ser desenvolvida no Brasil sobretudo com suporte do NIASE. A abordagem dialógica, portanto, vai de encontro com a preocupação atual da sociedade com a juventude e também com artigos apresentados na pesquisa.

A juventude apresentada na pesquisa trata de jovens estudantes pobres, principalmente de escolas públicas e que são estudados nos artigos apresentados. Em alguns desses estudos os jovens falam diretamente com o pesquisador. Este é um elemento importante para pensar a pesquisa sobre juventude, ou seja, os estudantes enquanto sujeitos do processo educativo são valorizados nos artigos.

A partir da compreensão dos jovens como sujeitos do próprio aprendizado e também do processo de pesquisa, Dayrell, ao relatar sua experiência de

pesquisa com jovens, ressalta que “tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador” (DAYRELL, 2007, p. 161).

Assim, não somente o processo de pesquisa, como também a intenção de melhorias educacionais deslumbradas nos artigos, colaboram para pensar o sujeito da aprendizagem enquanto agente de transformação, para isso indicam elementos para compor um currículo plural que busque de fato contribuir com as aprendizagens dos estudantes nos seus aspectos ético, intercultural e participativo. Ao fazermos a reflexão sobre a formação escolar dos jovens estudantes, percebemos a necessidade de mais estudos que explorem esse tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 6, 1997.

ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2008.

ALVES, Helder Pinheiro. Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE. **Educ. rev.**; n.52, p. 103-119; 2014-06.

ANDRADE, Marcelo; CÂMARA, Luiz . Sobre o conceito de justiça: como estudantes o mobilizam na discussão de dilemas morais? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 419-432, abr./jun. 2013.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYSER, Dagmar Estermann. Juventude, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 85-99. Editora UFPR.

ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; GAMERO, Raquel; GIMENEZ, Telma Nunes. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 53.1, p.79-102, jan./jun. 2014.

ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo in **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla Linhares (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCIA, Carme; FELCHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza; PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Jovens no ensino médio normal: apontamentos de trajetórias em formação. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 295-303, maio-ago. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, Lisboa, 2004.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

_____. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude**. Brasília: TE, SE, 2011.

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

_____. **Projeto de Lei nº 6849 de 2013**. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio CEENSI, 2013.

BRITO, Jessica de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; ROMANATTO, Mauro Carlos. Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. **Rev. bras. educ. espec.** vol.20, n.4, Marília Oct./Dec. 2014.

CARDOSO, Adalberto. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Cad. CRH**, Ago 2013, vol.26, n.68, p.293-314.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Rev. Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Autores Associados, n. 24, Set./Out./Nov./Dez. 2003.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. in **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. **Educ. Pesqui.**; 38(1); p. 47-61; 2012-03.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1999.

CORROCHANO, Maria Carla. **O trabalho e a sua ausência**: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06042009-102813/>>. Acesso em: 2015-11-14.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. N. 24, Set /Out /Nov /Dez 2003.

_____. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio in *Juventude e escola*. Ano XIX boletim 18 – Novembro, 2009.

_____ A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n° 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____ O jovem como sujeito social in **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

DAYRELL, Juarez; GOMES,, Nida Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educ. ver.**, n. 38, p. 237-252; 2010-12.

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. In: **Seminário. “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio.**” 2000, Brasília. Anais eletrônico.

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

_____ **A sombra dessa mangueira**. São Paulo: Editora Olho d’Água, 2010.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____ **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: editora UNESP, 2010.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Abr 2014, vol.95, n.239, p.218-236.

LABURÚ, Carlos Eduardo, SILVA, Osmar Henrique Moura da; SALES, Dirceu Reis de. Superações conceituais de estudantes do ensino médio em medição a partir de questionamentos de uma situação experimental problemática. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, Mar 2010, vol.32, n.1, p.1402-1415.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

LEÃO, Geraldo, DAYRELL, Juarez Tarcísio, REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Dez 2011b, vol.32, n.117, p.1067-1084.

LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira Poliana. Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. **Educ. Pesqui.**; 38(4); p. 833-848; 2012-12.

LIMA, Leonardo Claver Amorim; GOMES, Candido Alberto. Ensino médio para todos: oportunidade e desafios. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 745-769, set./dez. 2013.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas Juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil in ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2008.

IBGE. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2007/2013.

_____. **Países em síntese**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/paisesat/> (acesso em 25.05.2015)

_____. **População Jovem no Brasil**. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 3, 1999.

_____. **PNAD 2013. Acesso à internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular Para Uso Pessoal**. Rio de Janeiro, 2015.

IPEA. **Juventude levada em conta: demografia. Risco juventude perda e ganhos sociais na crista da população jovem**. Brasília, 2013.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 41, p. 754-771, 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de Lima; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996.

_____. La construcción social de la condición de juventud. En H. CUBIDES; M. Laverde, C. Balderrama (Ed.). *Viviendo a Toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp 3-21). Bogotá: **Siglo del Hombre**, 1998.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, out./dez. 2013.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: uma outra escola é possível**. São Carlos: UdUFSCar, 2012.

MELO, Savana Diniz, DUARTE; Adriana. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n° 84, p. 231-251, maio-ago. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; GASPAR, Alberto; VILLANI, Alberto. A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 4, p. 997-1010, 2012.

MORGADO, José Carlos. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia... **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**; 21 (80); 433-448; 2013-09.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete M. Quando a sociedade de consumidores. vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 181-200, abr./jun. 2012.

OSWALD, Maria Luiza, ROCHA, Sergio Luiz Alves da. Sobre juventude e leitura na "idade média": implicações para políticas e práticas curriculares. **Educ. rev.**, Mar 2013, n.47, p.267-283.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude**: alguns apontamentos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990.

PELTZ; Lidiane, MORAES, Maria da Graça, CARLOTTO, Mary Sandra. Resiliência em estudantes do ensino médio. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Jun 2010, vol.14, no.1, p.87-94.

PEREGRINO, Monica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cad. CEDES**; 31(84); 275-291; 2011-0.

PIRES, Jansen Ribeiro; GARRAFA, Volnei. Educação: nova fronteira da bioética. **Ciência & Saúde Coletiva**, 16(Supl. 1):735-745, 2011.

POCHAMN, Marcio. Educação e Trabalho: Como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n° 87, p. 383-399, maio/ago. 2004
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012.

REIS, Rosemeire. Aprender na Atualidade e Tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1185-1207, out./dez. 2014.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Formação de professores: a questão da inclusão de jovens que estão fora da escola e do mercado de trabalho. **Educ. rev.**, Dez. 2013, no.50, p.105-116.

RODRIGUES, Elvis Vilela Rodrigues; ZIMMERMANN, Erika; HARTMANN; Ângela Maria. Lei da gravitação universal e os satélites: uma abordagem histórico-temática usando multimídia. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 503-525, 2012.

ROSA, Cleci Werner da; ALVES FILHO, José de Pinho. Estudo da viabilidade de uma proposta didática metacognitiva para as atividades experimentais em física. **Ciênc. educ.** (Bauru), Mar 2014, vol.20, n.1, p.61-81.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Escola, Orkut e juventude conectados: falar, exhibir, espionar e disciplinar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 225-242, maio/ago. 2010.

SCHNEIDER, Sônia Maria. FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Esse é o meu lugar ... esse não é meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e adultos na escola. **Educ. Soc.**; 34 (122); 227-244; 2013-03.

SILVA, Giovanna Stefanello; BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes; SCHMITZ, BRAIBANTE, Hugo Tubal Schmitz; PAZINATO, Maurícus Selvero ; TREVISAN, Marcele Cantarelli. Oficina temática: uma proposta metodológica para o ensino do modelo atômico de Bohr. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 481-495, 2014.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 233-250, 2010. Editora UFPR.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; CARVALHO, Liana Catarina da Silva. Experiências de mídia-educação: estudando a fotografia no Ensino Médio. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3 (72), p. 117-138, set./dez. 2013.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; CERIGATTO, Mariana Pícaro. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. **Educ. rev.**, Jun 2012, no.44, p.235-254.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de, GROppo, Luís (Org.) **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, 17(3), setembro-dezembro/2012, 353-360.

SOUZA, Luiz Gustavo Silva, QUEIROZ, Sávio Silveira de, MENANDRO, Maria Cristina Smith. E quando os estudantes pedem mais disciplina? Estudo de caso e reflexões sobre autonomia e vida escolar. **Psicol. cienc. prof.**, Set 2010, vol.30, no.3, p.524-539.

SPOSITO, Marília (Coor.). O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). **Argumentum**: Belo Horizonte, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; CARANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educ. Pesqui.**, Abr 2010, vol.36, no.spe, p.95-106.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Fotografia, currículo e cotidiano escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 149-161, jan./abr. 2010.

YONEKURA, Tatiana; SOARES, Cássia Baldini; MINUCI, Elaine Garcia ; CAMPOS, Célia Maria Sivalli. Carla Andrea Trapé. Mapa das juventudes de Santo André, SP: instrumento de leitura das desigualdades sociais. **Rev. Saúde Pública**, v. 44. n.1, São Paulo, 2010.

ANEXO 1

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 5 anos ou mais de idade, por grupos de idades, segundo as Grandes Regiões - 2010

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo das pessoas de 5 anos ou mais de idade (%)									
	Total	Grupos de idade								
		5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 anos ou mais						
				Total	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais
Brasil	10,9	31,6	3,9	9,6	2,2	3,4	6,6	9,9	13,8	26,5
Norte	14,4	43,9	7,0	11,2	3,3	4,6	8,3	13,4	20,0	35,7
Nordeste	19,8	40,6	7,1	19,1	4,1	7,4	15,2	22,4	30,1	47,1
Sudeste	6,5	24,1	1,8	5,5	1,1	1,4	2,8	4,7	7,4	17,1
Sul	6,2	24,1	1,3	5,1	0,9	1,1	2,4	4,1	7,1	16,6
Centro-Oeste	8,4	26,8	1,9	7,2	1,1	1,7	3,8	7,1	12,1	26,8

Fonte: IBGE. Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico, 2010.

ANEXO 2

Tabela 3 - População residente, por situação do domicílio e frequência a escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010

Sexo e grupos de idade	População residente			
	Total	Frequência a escola ou creche		
		Frequentavam	Não frequentavam, mas já frequentaram	Nunca frequentaram
Total	190 755 799	59 565 188	112 465 161	18 725 449
0 a 3 anos	10 938 914	2 575 954	199 715	8 163 245
4 anos	2 867 819	2 085 264	70 905	711 650
5 anos	2 933 764	2 561 747	56 130	315 887
6 anos	2 891 614	2 746 435	35 660	109 519
7 a 9 anos	9 142 390	8 926 315	95 114	120 961
10 a 14 anos	17 167 135	16 562 084	463 937	141 114
15 a 19 anos	16 986 788	11 610 342	5 204 763	171 682
15 a 17 anos	10 353 865	8 626 343	1 635 833	91 690
18 ou 19 anos	6 632 922	2 983 999	3 568 931	79 993
20 a 24 anos	17 240 864	4 331 498	12 632 245	277 120
25 a 29 anos	17 102 917	2 446 915	14 291 951	364 052
30 a 39 anos	29 632 807	2 794 524	25 828 695	1 009 588
40 a 49 anos	24 843 143	1 530 248	21 967 731	1 345 164
50 a 59 anos	18 418 755	800 176	16 022 366	1 596 212
60 anos ou mais	20 588 890	593 686	15 595 950	4 399 254
Homens	93 406 990	29 332 388	54 765 032	9 309 570
0 a 3 anos	5 559 620	1 313 047	102 931	4 143 642
4 anos	1 466 081	1 062 717	36 126	367 237
5 anos	1 494 099	1 300 258	30 070	163 771
6 anos	1 473 141	1 395 615	19 100	58 426
7 a 9 anos	4 656 369	4 540 768	51 230	64 371
10 a 14 anos	8 727 095	8 395 448	252 468	79 179
15 a 19 anos	8 557 608	5 833 981	2 623 688	99 938
15 a 17 anos	5 224 763	4 348 292	823 491	52 980
18 ou 19 anos	3 332 845	1 485 689	1 800 197	46 958
20 a 24 anos	8 627 665	2 025 706	6 437 340	164 619
25 a 29 anos	8 458 790	1 088 603	7 151 421	218 766
30 a 39 anos	14 495 258	1 170 193	12 723 312	591 752
40 a 49 anos	12 012 633	637 187	10 636 061	739 444
50 a 59 anos	8 738 384	328 332	7 635 550	774 501
60 anos ou mais	9 150 189	240 529	7 065 734	1 843 925
Mulheres	97 348 809	30 232 801	57 700 129	9 415 879
0 a 3 anos	5 379 294	1 262 907	96 784	4 019 603
4 anos	1 401 738	1 022 547	34 779	344 413
5 anos	1 439 664	1 261 489	26 059	152 116
6 anos	1 418 473	1 350 820	16 560	51 094
7 a 9 anos	4 486 021	4 385 546	43 885	56 590
10 a 14 anos	8 440 040	8 166 637	211 469	61 935
15 a 19 anos	8 429 180	5 776 361	2 581 075	71 744
15 a 17 anos	5 129 102	4 278 051	812 342	38 709
18 ou 19 anos	3 300 078	1 498 310	1 768 733	33 035
20 a 24 anos	8 613 199	2 305 792	6 194 906	112 501
25 a 29 anos	8 644 127	1 358 311	7 140 529	145 287
30 a 39 anos	15 147 549	1 624 331	13 105 382	417 837
40 a 49 anos	12 830 450	893 061	11 331 669	605 720
50 a 59 anos	9 680 371	471 844	8 386 816	821 711
60 anos ou mais	11 438 702	353 157	8 530 216	2 555 329

Fonte: IBGE. Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico, 2010.

APÊNDICE 1 – QUADRO MODELO DE ANÁLISE DOS ARTIGOS

Referência do artigo: MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n° 4, p. 1267-1282, out./dez. 2013.					
Tema e subtema e unidade de contexto Categoria temática (Unidade de Registro)	Relação juventude e educação Sim ou não	Citação correspondente da relação juventude e educação	Conceitos explícitos e citações correspondentes	Elementos teóricos sobre juventude	Proposições para prática pedagógicas e políticas públicas Explícito (E) ou implícito (I)
<p>Participação social educativa/ integração escola e comunidade</p> <p>“O presente trabalho tem como objetivo analisar a participação de jovens no cotidiano escolar através do grêmio estudantil de uma escola publica de Ensino Médio noturno, buscando compreender os possíveis significados e aprendizagens decorrentes desse tipo de participação para os estudantes envolvidos. As principais ferramentas metodológicas foram a observação participante e o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas. p. 1267</p>	sim	<p>“Em se tratando dos jovens e as experiências proporcionadas pela participação no grêmio estudantil, mesmo com as dificuldades inerentes ao processo participativo, há que se ressaltar que, na escola estudada, o grêmio se apresentou como um espaço educativo, para além da sala de aula, com um potencial formativo intimamente ligado ao fazer, à prática. Além disso, percebemos que a existência dessa instituição no interior da escola pode trazer algo novo, diversificar a representatividade no cotidiano da escola, permitir aos jovens a ocupação de outros lugares para além da sala de aula e do papel exclusivamente de aluno.” p. 1280</p>	<p>Organização juvenil escolar: “Qual não foi nossa surpresa ao percebermos que muitas dessas premissas das entidades convencionais não são apropriadas pelos jovens no grêmio. Ao que parece os jovens tendem a se afastar de práticas que não reflitam suas vivências, assim, tendem a desconsiderar a burocracia (Brasil, 2006; Abad, 2004; Abramo, 2004).” p.1270</p> <p>Jovem na escola: “A dissonância entre a cultura educacional e a vivência dos jovens é tamanha que Corti e Souza (2004) vislumbram a ocorrência do desmembramento entre um Mundo Escolar e outro Juvenil. De acordo com as autoras, a distância entre esses mundos e “[...] a consequente dificuldade de comunicação entre os dois, tem gerado um enfraquecimento da capacidade educativa da escola e favorecido uma socialização juvenil incompatível com os princípios éticos e democráticos” (Corti; Souza, 2004, p. 103). ” p. 1271</p> <p>Realidade juvenil: “Assim como há uma distância entre o mundo escolar e o mundo juvenil, podemos perceber uma distância entre o mundo da escola e o mundo real no qual os jovens estão inseridos (Dubet, 2006)”.</p>	<p>A escola não é o lugar exclusivo que se educa, os mais variados espaços com experiências e aprendizagens muitas vezes não reconhecidas pela instituição. Os jovens se organizam de seus modos, criam seu ritmo particular, com dinâmica e organização próprias.</p>	<p>O grêmio se constitui como um importante espaço de socialização dos jovens, tendo em vista a aprendizagem da experiência coletiva, em lidar com os conflitos de escolas, por exemplo. (E)</p> <p>A participação dos jovens no grêmio tende a não ser vista pela escola como parte do processo de formação. (I)</p> <p>Os jovens participantes do grêmio, compreende a participação como importante por ter um caráter formativo. (E)</p> <p>A escola não é o local exclusivo que educa, os jovens se formam nos mais variados espaços de convívio social. (E)</p>