



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS POETA PINTO DO MONTEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS EXATAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS**

**TATIANA FERREIRA CABRAL**

**A concepção de protagonismo juvenil do modelo pedagógico “Escola da Escolha”**

**MONTEIRO – PB  
2023**

**TATIANA FERREIRA CABRAL**

**A concepção de Protagonismo Juvenil do modelo pedagógico “Escola da Escolha”**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação do Curso de Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Língua Portuguesa.

**Área de concentração:** Educação e Ensino

**Orientador:** Prof. Me. Adeilson da Silva Tavares

**MONTEIRO – PB  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C117c Cabral, Tatiana Ferreira.

A concepção de protagonismo juvenil do modelo pedagógico "Escola da Escolha" [manuscrito] / Tatiana Ferreira Cabral. - 2023.

57 p

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2023.

"Orientação : Prof. Me. Adeilson da Silva Tavares, Coordenação do Curso de Letras - CCHE. "

1. Protagonismo juvenil. 2. Educação integral. 3. Escola da Escolha. I. Título

21. ed. CDD 379.2

**TATIANA FERREIRA CABRAL**

**A concepção do Protagonismo juvenil do modelo pedagógico “Escola da Escolha”**

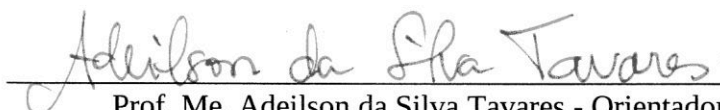
Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação do Curso de Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Língua Portuguesa.

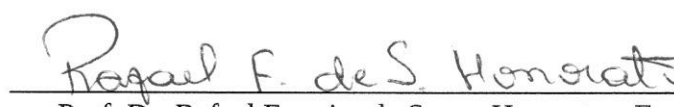
**Área de concentração:** Educação e Ensino

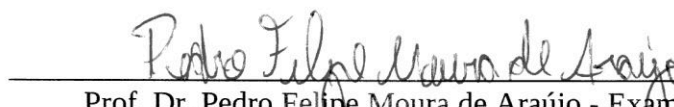
**Orientador:** Prof. Me. Adeilson da Silva Tavares

Aprovada em: 20/06/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Me. Adeilson da Silva Tavares - Orientador  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Rafael Ferreira de Souza Honorato - Examinador  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Pedro Felipe Moura de Araújo - Examinador  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## AGRADECIMENTOS

Obrigada, meu Deus, por não desistido de mim até quando eu mesma desisti.

Obrigada, mainha, por acreditar em mim, mesmo com anseios sobre os caminhos que escolhi.

Às minhas amigas, Beatriz, Soniete, Luana e Thaysa e Dandara, obrigada pelos sorrisos sinceros e os momentos inesquecíveis.

Em específico, obrigada, Thaysa, Rafael e José Luiz por todo apoio demonstrado nesse fim de ciclo. Vocês reacenderam uma luz em mim!

Aos meus irmãos, Kennedy e Eliana, e aos meus sobrinhos, Maryana, Morgana e Benício, meu desejo maior é ser motivo de orgulho para vocês.

À UEPB, Campus VI, que floreceu os meus dias mesmo em um outono duradouro. Obrigada, não há de existir um Campus tão acolhedor e poético como o nosso.

Ao meu Pai (*in memorian*), Edilson, minha eterna gratidão. Obrigada por ter me ensinado a gostar de viver, mesmo tendo que aprender a seguir sem você. Sua Tianhinhã tá vencendo, painho. Comemora aí no céu ao lado de Nina.

“O bom da vida é que ela tá cheia  
de segundas chances”.  
(Um Porto Seguro)

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar as concepções sobre Protagonismo Juvenil no modelo de educação integral, Escola da Escolha, idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Para isso, amparamo-nos nos seguintes objetivos específicos: realizar uma revisão sistemática da literatura sobre juventude e protagonismo e identificar as concepções relacionadas ao Protagonismo Juvenil no modelo Escola da escolha. De cunho bibliográfico, nossa pesquisa intenta refletir sobre os discursos e estratégias sugeridas no material. Essa pesquisa surge a partir da curiosidade sobre a efetivação do Protagonismo Juvenil nas escolas integrais, cujo discurso institucional aponta para formação de jovens criativos, autônomos, críticos e atuantes na sua construção estudantil. Para a realização desta pesquisa, nos amparamos nas reflexões de Groppo (2000); Semprini (1999); Souza (2009); Brandão (1993), Carrano (2009). No segundo momento, exporemos o Caderno de Formação: Escola da Escolha (2003), com focos nos cadernos 05,07,08 e 09, para localizarmos o conjunto de práticas pedagógicas que defendem a constituição do Protagonismo Juvenil na escola, a partir das diversas formas de educar. Com isso, pudemos perceber que a prática Protagonista é vista por uma percepção plural e é subsidiada através de componentes curriculares, da Parte Diversificada, e através dos Eixos Formativos, aos quais se estruturam pelos projetos juvenis e os espaços que carregam uma mensagem educativa.

**Palavras-Chave:** Protagonismo Juvenil. Educação Integral. Cadernos “Escola da Escolha”

## ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze the conceptions about Youth Protagonism in the integral education model, Escola da Escolha, idealized by the Institute of Co-responsibility for Education - ICE. For this, we are supported by the following specific objectives: to carry out a systematic review of the literature on youth and protagonism and to identify the concepts related to Youth Protagonism in the School of Choice model. Bibliographically, our research intends to reflect on the discourses and strategies suggested in the material. This research arises from curiosity about the effectiveness of Youth Protagonism in integral schools, whose institutional discourse points to the formation of creative, autonomous, critical and active young people in their student construction. To carry out this research, we relied on the reflections of Groppo (2000); Semprini (1999); Souza (2009); Brandão (1993), Carrano (2009). In the second moment, we will expose the Training Notebook: Escola da Escolha (2003), focusing on notebooks 05, 07, 08 and 09, in order to locate the set of pedagogical practices that defend the constitution of Youth Protagonism at school, based on the various ways of educating. With this, we could see that the Protagonist practice is seen by a plural perception and is subsidized through curricular components, the Diversified Part, and through the Training Axes, which are structured by youth projects and spaces that carry an educational message.

**Keywords:** Keywords: Youth Protagonism. Education Integral. "School of Choice" notebooks.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	11
2. JUVENTUDES, CULTURAS, PROTAGONISMO E EDUCAÇÃO .....	12
2.1. Jovens: fundamentos históricos e conceituais .....	12
2.2 – Juventude e Multiculturalismo .....	21
3. Protagonismo juvenil e educação .....	31
3.1 - Protagonismo Juvenil no contexto escolar .....	31
3.2- Protagonismo Juvenil no currículo escolar.....	36
4. “ESCOLA DA ESCOLHA”: CADERNOS DE FORMAÇÃO – ENSINO MÉDIO.....	38
4.1 CADERNO MODELO PEDAGÓGICO 5 – PRINCÍPIOS EDUCATIVOS .....	40
4.2 CADERNO MODELO PEDAGÓGICO 7: METODOLOGIA DE ÊXITO .....	43
4.3 Projeto de Vida.....	44
4.4. - Estudo Orientado.....	46
4.5 CADERNO MODELO PEDAGÓGICO 8 – ROTINAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	48
4.6 CADERNO MODELO PEDAGÓGICO 9 – ESPAÇOS EDUCATIVOS .....	50
5. ANÁLISES E DISCUSSÕES .....	50
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54
7. REFERÊNCIAS .....	55

## INTRODUÇÃO

De modo crescente, temos observado discursos que apontam o protagonismo juvenil a partir de um caráter de pilar que norteia a teoria em que a escola se baseia. Na Escolas Cidadãs Técnicas Integrals, o protagonismo juvenil encontra-se subsidiado a partir de um aporte textual chamado “Escola da Escolha”. Subdivido em 12 cadernos, o projeto Escola da Escolha (2003), que propõe refletir e propor um ensino mais interativo por meio da ação dos jovens. Essa premissa ampara-se na compreensão de que todo estudante deve ser ativo no seu percurso estudantil e que o seu local de atuação não deve estar restrito às suas cadeiras da sala de aula. É necessária uma ação advinda dos alunos para que o protagonismo se efetive no dia a dia escolar, e isso deve ser mediado pelo espaço escolar, por educadores, e outro grupo formativo: a família.

Esse caderno objetiva ampliar os mecanismos de como a escola pode mediar o ensino aos alunos. Para isto, questões de subjetividade são trabalhadas com ênfase sob diferentes temáticas que vão da estrutura da escola às disciplinas eletivas, respaldadas através do componente curricular intitulado “Projeto de Vida”. Essa disciplina possibilita um caráter autônomo, solidário e centrado do aluno. Para isso, é necessário o abandono ao caráter passivo por parte dos grupos estudantis. Deste modo, é refletido, nos cadernos “Escolha da Escolha”, que o protagonista da escola é o aluno. É ele quem irá trilhar o seu caminho estudantil, atentando e construindo possibilidades diante de suas escolhas. Protagonismo passa uma ideia de jovem como sujeito central nos projetos pedagógicos, desse modo, em todos os contextos em que uma pessoa está na culminância de pesquisas e atenções, é dado a si a responsabilidade de escolher, construir e assumir as suas decisões estudantis e pessoais, mediados pelas orientações didáticas e pedagógicas dos professores e todo grupo escolar.

É válido salientar que essa construção do aluno Protagonista é efetivada a partir de um trabalho, em conjunto, entre professor, aluno e escola. É entendido, no aporte teórico “Escola da Escolha”, que a promulgação deste protagonismo não se dá de forma isolada pelos discentes, e que para isso é necessário um trabalho grupal entre todos os integrantes do espaço educativo – fora desse espaço também, tais como, a família.

No entanto, segundo Souza (2009), há deslizes no discurso sobre o protagonismo juvenil, em que, ora é percebido como um método ou eixo pedagógico em que desloca o educando do eixo passivo para ativo; ora é visto como uma capacidade intrínseca de ser

Protagonista. Ou seja, ao analisar alguns órgãos governamentais e não governamentais, que promulgam ao jovem a capacidade de ser protagonistas, por direito e nos seus contextos sociais, a autora observa alguns desencontros de sentido sobre quem, de fato, assume o papel de Protagonista. Em sua pesquisa, Souza (2009) faz uma análise temporal de determinados documentos, por exemplo, a UNESCO, desde o momento em que o termo em questão foi proferido pela primeira vez, para analisar uma possível problemática acerca de que este pilar educacional ainda não está sendo direcionado, de forma correta, à classe alunada.

Grosso (2000) reflete que o termo “jovem” é denominado a uma determinada classe que carrega, por meio dessa intitulação, a ideia de irresponsáveis e duvidosos socialmente. E por isto, torna-se importante observar que essa palavra carrega ideologias de distinção e subordinação mental, econômico e de gênero sob os sujeitos “Jovens”.

Baseado nisto, esse trabalho centra-se na seguinte reflexão: que subsídios o caderno 05, 07, 08 e 09, do material “Escola da Escolha”, oferecem para que o protagonismo juvenil seja trabalhado nas escolas? De cunho bibliográfico, nossa pesquisa intenta refletir sobre os discursos e estratégias sugeridas no material.

Esta pesquisa surge a partir da curiosidade sobre a efetivação do Protagonismo Juvenil, nas escolas integrais, ao qual em sua constituição baseia-se em uma abordagem pedagógica que acredita na formação de jovens criativos, autônomos, críticos e atuantes na sua construção estudantil. Além disso, a instituição centra-se no eixo educativo por meio de um campo diversificado, que busca englobar a heterogeneidade dos alunos e suas distintas percepções de mundo. Ademais, essa pesquisa surge a partir da minha experiência como bolsista da Residência Pedagógica (2018/2020). Isso me possibilitou uma curiosidade em saber, com mais ênfase, sobre como o ensino diversificado é sistematizado nesse documento.

Nesse sentido, para responder nossa questão de pesquisa destacamos o seguinte objetivo geral: Analisar o discurso teórico-prático, presente no material de orientação “Escola da Escolha” para implementação do protagonismo juvenil nas escolas. Afim de alcançar este objetivo traçamos os seguintes objetivos específicos: 1. Compreender os discursos científicos em torno do protagonismo juvenil como estratégia para as escolas; 2. Identificar nos cadernos 05, 07, 08, 09 do material “Escola da Escolha” aspectos teóricos e práticos sobre o protagonismo juvenil.

A metodologia utilizada compreendeu uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico. A partir de uma revisão bibliográfica/ estudo dos cadernos “Escola da Escolha” podemos também dizer que a pesquisa é de cunho Documental, pois o tratamento dos dados baseou-se na análise do conteúdo desses Cadernos a fim de responder ao propósito da pesquisa.

Para realizar essa investigação iniciamos com uma reflexão sobre o que se entende por “jovem e juventude”, com subsídio de Groppo (2000). Em seguida, observaremos as reflexões de Semprini (1999) sobre Juventude e Multiculturalismo. Após, analisaremos os discursos que circundam o termo protagonismo juvenil e sobre como este protagonismo está sendo estimulado nas práticas reais de educação, a partir das reflexões, Souza (2009). No segundo momento, exporemos o Caderno de Formação: Escola da Escolha (2003), com focos nos cadernos citados acima, e concluiremos a pesquisa a partir da análise e considerações finais sobre a temática referida.

## 1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista que nosso trabalho é essencialmente documental, decidimos antecipar a discussão dos aspectos metodológicos para que os leitores, possam ler o trabalho de forma integral.

Para nos atermos a autores que trabalham o protagonismo juvenil, mediante aspectos sociais que podem ser desenvolvidos no ambiente escolar, dando enfoque sobre quem são esses indivíduos jovens e como eles são vistos no espaço da escola, este trabalho é de natureza qualitativa.

De acordo, com Minayo (2001) a pesquisa qualitativa se preocupa com o conhecimento sobre uma determinada realidade em profundidade. Nela, o pesquisador é o principal instrumento para construção dos dados. A autora ainda acrescenta que a pesquisa qualitativa compreende diferentes níveis de aprofundamentos e modalidades.

Em nosso caso, a pesquisa se trata de um trabalho exploratório. De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2000), a pesquisa exploratória quer aproximar o pesquisador de uma realidade, fornecendo um primeiro olhar sobre o tema investigado. Como nosso interesse é o Protagonismo Juvenil, acreditamos que antes de conhecer a realidade das escolas, precisamos conhecer o discurso institucional que lhes cerca.

Entendemos discurso institucional, como toda manifestação documentada no âmbito de uma institucional, seja por meio de leis, portarias, atas, livros de referência e etc. Para Santaella (2002) o discurso institucional corresponde aquilo que é próprio de uma instituição e, portanto, é a partir dele que podemos interpretar a instituições e suas finalidades.

Por outro lado, nossa pesquisa também é de cunho bibliográfico ou documental. Possibilitando a análise de documentos, revistas e outros textos, que demandem uma confiabilidade na pesquisa, a pesquisa bibliográfica e qualitativa permite ao pesquisador uma atividade de análise da temática proposta com base em autores especialista de cada área.

Dividimos a pesquisa em três etapas:

1ª Etapa: correspondeu ao levantamento e revisão das bibliográficas que fundamentaram nossa pesquisa;

2ª Etapa: Selecionamos os cadernos do material “Escola da Escolha para análise, o principal critério foi que o caderno contivesse orientações para o professor no sentido de implementar o Protagonismo Juvenil. Os cadernos que atenderam ao critério foram os cadernos 05, 07, 08 e 09, do material “Escola da Escolha.

3ª Etapa: após a revisão bibliográfica e da escolha do material definimos as categorias de análise e passamos analisar os cadernos, na tentativa de identificar os seguintes aspectos:

- a) Concepção de protagonismo juvenil;
- b) Subsídios e orientações para o professor.

A partir das próximas seções, apresentamos o resultado desse percurso.

## **2. JUVENTUDES, CULTURAS, PROTAGONISMO E EDUCAÇÃO**

### **2.1. Jovens: fundamentos históricos e conceituais**

Enunciar o conceito de juventude nos incita reafirmar a ideia de que não podemos tratar essa temática de modo singular, uma vez que processo juvenil encontra-se na pluralidade de sentidos, a partir de vários paradigmas conceituais. Deste modo, torna-se importante apresentar o que pode ser compreendido por “juventude” alicerçado na visão da sociologia, psicologia (voltado à classe social refletida), literatura, história e Antropologia.

A partir de uma estruturação sociológica, sobre os diversos aspectos promulgados à noção de juventude, Groppo (2000) demonstra sua compreensão sobre essa temática atrelando-a ao contexto permeado e vivenciado pelos jovens. Nesse itinerário, com o objetivo de estruturar a sua visão sobre a definição de juventude, o autor, primeiramente, analisa duas teorias incipientes sobre as comunidades juvenis: o modelo estrutural-funcionalista e o de moratória social. Respectivamente, para esse primeiro modelo, a principal característica da juventude centrava-se no seu eixo transitório da fase da infância à fase adulta, não esperava-se muito dessa classe, uma vez que a sua definição não demandava de muitas considerações, ou seja, as faixas etárias eram determinadas bio-psicologicamente, vistas como “normais”, sem muitas representações significativas na sociedade, o que resultava, portanto, um reconhecimento das suas especificidades por partes dos grupos sociais.

Centrando nos Estados Unidos o seu principal local de investigação, entre os anos de 1930 e 1950, Talcott Parsons defendia a ideia de que a juventude não detinha de muitos traços relevantes para propiciar mudanças nas camadas sociais, tal como podemos observar a seguir:

A principal característica atribuída à juventude é a de ser uma transição entre a infância (e o mundo privado e as 19 concepções pré-lógicas) e a vida adulta (e o mundo público e as concepções racionalmente legitimadas): a juventude

interessa menos pelo que ela é, e mais pelo que será ou deveria ser, quando seus membros se tornarem adultos. (GROPPO, 2018, p. 19)

Concernindo à juventude o status de fase transitória como característica significativa, Talcott Parsons evidencia outro ponto desse grupo: o de desenvolver comportamentos rebeldes através do contato com grupos, ou sujeitos, que oferecem risco à sociedade, acarretando-lhes o *status quo* referente a “delinquência juvenil” (GROPPO, 2018, p. 19). Essa concepção é constituída nas reflexões sobre os comportamentos juvenis na “*rede institucional guiada pelo Estado, homogeneizadora e com funções de socialização e seleção: as escolas*” (p. 20), através da consciência de que os jovens desenvolvem gostos, crenças e concepções, instigados por uma “sociedade adolescente”. Esse cultivo de opiniões é realizado em contextos mais individuais de socialização, para além dos olhares e ensinamentos escolar.

Refletindo, em síntese, sobre a juventude na instituição escolar, o autor estrutural-formalista reflete que a escola obtém a responsabilidade de segregar os grupos idades e treiná-los, nos distintos âmbitos, para que esses desenvolvam características qualitativas à fase adulta. Em outras palavras, nos ensinamentos escolares, os jovens eram direcionados para a prática de atividades extracurriculares (atletismo, clubes) como forma de serem postos à observação de seus desempenhos. Os que tivessem se desenvolvem melhor em jogos cognitivos eram direcionados para um contexto de vida que lhe favorecessem o exercício de funções técnicas. Aqueles que se destacassem em outra área comportamental, como jogadores, por exemplo, eram direcionados para o contexto profissional referido, e assim por diante.

Essa prática de condução interligava-se veementemente entre o ensino fundamental, médio e superior com intuito de atrelar os gostos juvenis, alimentados em ambientes individuais e além da escola, com os direcionamentos realizados pelos profissionais dessa instituição educativa. Isso se dava para que as “sociedades adolescentes” não regredissem às ações de anormalidade e não oferecessem riscos a sociedade ao alimentarem esses gostos com traços rebeldes, delinquentes promulgados pelo desejo cultivado a partir de seus desejos peculiares. Segundo Groppo (2018), para Parsons (1968), os desvios delinquentes, que poderiam ser desenvolvidos pelos jovens, estavam diretamente ligados às questões morais, denotado abaixo:

Apesar de certos aspectos “regressivos” da cultura juvenil, que evocavam riscos e perigos da condição juvenil (excessivo valor dado ao atletismo, certa condição “homossexual” de fortes amizades e relativa “irresponsabilidade” para com o sexo oposto), se destacavam suas funções: experimentação de responsabilidades de ordem superior, práticas de relacionamento gentil, aprendizado das consequências dos próprios atos e especialização dos jovens

com maior desempenho moral (complementando a função seletora da escola). (PARSONS, 1968 *apud* GROPPPO, 2018, p. 20)

A “delinquência juvenil” representava pequenos grupos sociais, que não denotaria grandes ricos à sociedade devido a sua quantidade ínfima de jovens que se permitiram fracassar perante suas escolhas. Deste modo, segundo Groppo (2009; 2018), para essa vertente funcionalista, “*a concepção de sistema social autorregulado, integrador e potencialmente harmonioso do estrutural-funcionalismo*” concernia à sociedade um caráter sociável com potencialidades de encaminhar o jovem para funções sociais, acarretando-lhes indivíduos com potencialidades. O contrário dessa percepção enquadrava-se nos sentidos atrelados a comportamentos que evidenciam atitudes fraudulentas e rebeldes, que necessitaria de uma atenção redobrada da classe adulta.

A segunda concepção criticada por Groppo (2000; 2009; 2018) está baseada na visão de Mannheim (1982), na qual a juventude deveria ser vivida por todos os sujeitos que buscam experiências a partir da perspectiva de “moratória social” à fim de tornar-lhes a figura protagonista da sua própria vida. Segundo Groppo (2009), no final da Segunda Guerra Mundial, o sociólogo Karl Mannheim (1961, 1972) produziu várias reflexões sobre a função dos grupos juvenil em um contexto democrático. Assim, segundo o sociólogo, *a juventude é considerada como força social a se mobilizar em prol da defesa da democracia (é claro, ele pensa, sobretudo, nos jovens das classes médias)* (p. 40).

Nomeada como teoria reformista, essa vertente reconhecia as potencialidades da juventude na sociedade, no entanto, apresentava contradições que advinha da vertente anterior. Ao tempo em que era admitido a influência do papel transformador que o jovem pode demandar em uma sociedade, Mannheim compreendia que essa classe desenvolveria suas capacidades sociais a partir de experimentos sociais, já que não obtinham poder transformador para mudar o curso de problemas das sociedades. Com base nesse pressuposto, o autor compreendia que:

A moratória significaria o direito a um lapso de tempo em que os sujeitos, em processo de constituição de suas identidades, poderiam ensaiar e experimentar diversos papéis, sem maiores consequências para suas vidas futuras em caso de erro ou engano, em que haveria o devido relaxamento das normas sociais em relação ao comportamento juvenil. Ela se efetivaria em instituições especializadas, reconhecidas já pelo estrutural-funcionalismo, como a escola e a universidade, bem como na relativa tolerância para com os grupos juvenis informais. (GROPPPO, 2018, p. 25)

Assim, compreendendo esse relaxamento, por parte das instituições escolares, oriundas da perspectiva estrutural, denota-se um ponto contraditório da vertente defendida por



Mannheim, uma vez que se um momento defendem a ideia de juventude como grupo que demonstrem capacidades de se inserirem em pautas importantes para a evolução da sociedade, em outro momento resvalam-se em conceitos que afastem o jovem da atuação como sujeito praticante da sociedade, interferindo, assim, em decisões na esfera política através de atuações em situações pública. Há nessa vertente uma intenção de reconhecer que o jovem detém do poder de ser protagonista do seu tempo, agindo como um sujeito crítico e reflexivo, em conjunto com proposições que neutralizam o protagonismo do jovem em seus contextos reais.

Segundo Groppo (2018), “Mannheim (1982) define a geração como uma situação social ou posição social”, possibilitando-lhes a vivência de situações oriundas dessa fase para, assim, acarretar no desenvolvimento, ou não, das sociedades concretas/efetivas. Isso se dá pelo fato de que é na juventude que os sentimentos, sensações são ampliadas para a construção das personalidades desses sujeitos. A reflexão e forma de vivência desses sentimentos levam os jovens a adquirirem a consciência das suas posições e funções sociais, ou seja, é nessa fase que se inicia a compreensão sobre padrões sociais e como isso reflete no contexto de cada jovem. Embasados nessa ideia, Mannheim defendia que a fase da juventude poderia ser vista como experimentação para as fases futuras, já que as experiências adquiridas não seriam esquecidas em contextos posteriores. Assim:

É tal a diferenciação de experiências e expectativas entre gerações, que se torna a juventude agente potencialmente renovador da sociedade, um canal de introdução de mudanças. São os jovens os mais receptivos a novos valores, hábitos e atitudes, que por vezes são assumidos de modo bastante radical e profundo. Na juventude, para Mannheim, há menos a perder, a se colocar sobrisco. (GROPPO, 2018, p. 22)

A ideia de juventude como agente com potencialidades renovadoras é corroborada para uma mudança social contida através da juventude. Nas sociedades tradicionais, com o prestígio moral elevado e normalidade sociável estável, acreditava-se que a juventude constituiria uma “*sociedade de planejamento democrático a partir de uma sociedade liberal (...) neutralizada como força potencial de renovação social*”. Em outras palavras, Mannheim defendia a ideia de que a juventude carrega em si potencialidades de transformar o seu meio, através de ações mediadas pela rebeldia que existia em si. A função da sociedade era instigar esse lado rebelde e direcioná-los para situações condizentes com o que os grupos sociais acreditam ser corretos, como podemos ver:

“Contudo, Groppo (2009) argumenta que: Apesar daquela dimensão cidadã presente no modelo da moratória social, as análises progressistas dos anos 1960 sobre as rebeldias juvenis, informadas por este modelo, a rigor não romperam totalmente com o funcionalismo. Por baixo do modelo da moratória

juvenil, ainda jazia o sistema funcionalista de integração social” (GROPPO, 2009, p. 47).

Desse modo, a crítica do sociólogo contemporâneo, em relação a essas duas vertentes, centrava-se no fato de que por mais que, em teoria, a teoria de Mannheim legitimasse as potencialidades sociais do jovem, era a sociedade que definiria o que lhes eram viáveis fazer ou não.

Com ideias discordantes, Groppo (2000), defende que o entendimento sobre juventude deve ser pensado a partir da sua importância na sociedade, ou seja, como esse indivíduo persuade e pode ser persuadido nos contextos reais de socialização, advindos da compreensão do pensamento e realidade em simultâneo. Para compreendermos as concepções desse autor, sobre o modo como a juventude deve ser compreendida na sociedade, torna-se importante, inicialmente, fazermos um breve percurso teórico sobre o enunciado “jovem”, como forma de aprofundar algumas discussões sociais que circundam esse termo. O enfoque está para entendermos quais os indivíduos são nomeados jovens e quais as visões atribuídas a essa classe. Groppo (2000), nos subsidia nessa discussão ao dizer que:

“À juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida por certos indivíduos.” (p. 08)

Para o autor, o reconhecimento do pluralismo juvenil deve ser levado em consideração, uma vez que a juventude é vivida de diversas nos mais distintos contextos. Compreendendo a juventude como uma categoria social, Groppo (2000) considera que os elementos que constitui um espaço são preponderantes para a construção dos grupos juvenis. A interação com outros indivíduos, suas ações e decisões são reflexos da socialização em espaços e situações distintas. Compreendendo o espaço como agente importante nos processos intrínsecos para construção da juventude, o sociólogo reflete que as relações interpessoais se dão a partir da materialização em um local sólido, em um espaço concreto através de indivíduos responsáveis por essa construção espacial.

Essa reflexão acarreta uma importância para que possamos compreender que os agentes condicionantes para a criação das relações sociais não se restringem somente a subjetividade dos indivíduos, mas também aos elementos que localizam a espacialização de cada sujeito. É assim que se compreende que cada juventude é criada e vivida de modo distinto cuja referência se dá mediado pelo seu grupo social. Assim:

Através das vivências, trajetórias, ações, mobilidade que os jovens forjam sua juventude bem como produzem o espaço em interação com o arranjo socioespacial da cidade. O viver a cidade é experimentar acontecimentos em espaços tempos demarcados, é criar a possibilidade de se apropriar dos signos e códigos que organizam a vida social, é compreender o direito ao uso e apropriação da cidade como condição para reprodução da vida. (REZENDE, p. 01)

Em detrimento disso, torna-se foco do autor desmistificar a ideia de categorizar a juventude por meio de questões fechadas e de entendimento homogêneo. Ao contrário do que foi posto pela vertente funcionalista, Groppo (2016) discute essa temática na tentativa de ancorar a condição juvenil e a categoria juventude como elementos de discussão no centro estrutural dos grupos contemporâneos, tal como suas habilidades de integrar debates demonstram, acarretando-lhes, assim, quebras e mudanças sociais.

No entanto, suas ponderações ainda enfrentam certos estranhamentos, na sociedade, uma vez que a sua perspectiva de juventude sofre com teorias de definição frágil e inconsistente, como exemplo, a visão de juventude a partir de Mannheim, que compreendia a potencialidade dessa classe a partir de um “pensamento que unia a interpretação das “leis naturais” com a definição abstrata e genérica dos padrões ideais de civilização e humanidade, [...]” (Mannheim, 1986 *apud* Groppo, 2016, p. 12). Assim, para o autor, a problemática dessa discussão – de atribuir uma definição à juventude – gira em torno de uma:

“(…) consideração como elemento estruturante das sociedades modernas, com importância análoga a elementos como classes sociais, mas sob uma concepção que se quer dialética, ou seja, considerando a contraditória convivência, na condição juvenil, entre o objetivo de normatizar os comportamentos e os anseios de autonomia que acabam daí surgindo.” (GROPPO, 2016, p. 9)

Ao considerar a juventude como uma categoria social, o sociólogo reflete que a ideia de enquadrar a juventude em um quadro de faixa etária não se torna interessante, já que o seu intuito é confirmar essa classe como uma:

“(…) categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos “estruturante” das redes de sociabilidade. De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou “grupos etários homogêneos”, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude.” (GROPPO, 2016, p. 10)

Em conformidade com o exposto, a atribuição desse vocábulo a um determinado grupo não se dá apenas como forma de intitular. Há toda uma denominação que, através do léxico, intitula os indivíduos referidos e designam os motivos pelos quais eles são chamados de jovens. Questões relacionados ao modo como se comportam em sociedade, a forma como pensam e externalizam seus pensamentos são levados em consideração. Entende-se que nessa fase o estereótipo sobre a construção de personalidade está em construção. Então, atitudes “rebeldes” ou questionáveis são mais justificáveis quando se é jovem.

Essa ideia de promiscuidade, delinquência juvenil, rebeldia social não foi solucionada, e compreender como as áreas de humanas entendem por “juventude” nos auxiliam para compreender que essa discussão está longe de ser finalizada. Depreende-se que por estarem em um momento de transição à fase adulta, e com isso estão se encaminhando para as responsabilidades que este ciclo traz, esses sujeitos dispõem de atitudes impulsivas, pensamentos negativistas sobre o futuro e as possibilidades de emprego que os circulam, intitulado “crise da juventude”. Todavia, não menos importante, é compreendido também que nessa fase as reflexões sobre a improbabilidade econômica, pessoal e psicológica do amanhã são, no geral, extensas. Desse modo, relacionado à discussão de fase de transição que Groppo (2000, p. 14) reflete: que “a sociologia costuma trabalhar com a concepção de juventude quando trata do período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto.”

Anterior a este ciclo podemos denotar a fase da infância e adolescência. Aqui, as preocupações sobre encontrar um emprego para obter condições mínimas são de subsistência, não ocupam um espaço nos pensamentos quanto aos dos ditos jovens. No entanto, é imprescindível refletir que não é em todos os casos, entre os indivíduos, que essa despreocupação de responsabilidade com as demandas sociais ocorre. Para Groppo (2000) “*A juventude – e, antes, a infância – foi vivida primeiro pelas classes burguesas e aristocratas, para depois tornar-se um direito das classes trabalhadoras.*” Em consonância a essa afirmativa, podemos considerar que a atribuição do termo jovem à respectivos indivíduos ancoram-se, antes de mais nada, por questões de diferentes classes sociais e econômicas. Com um exemplo, a área da biologia compreende que:

“a Biologia – que informa a medicina – e a Psicologia. Ambas tendem a considerar a juventude, denominada por elas respectivamente como puberdade e adolescência, como uma transformação físico-mental universal e compulsória a todo indivíduo (Rezende, 1989 *apud* Groppo, 2016, p.11)

Com base em Groppo (2016), na psicologia e pedagogia, a compreensão sobre juventude refere-se a “comportamentos e a uma fase psicológica da vida, que é considerada como “universal”, atrelando-a no entendimento de fase construtora de personalidade, com foco nos comportamentos obtidos até a fase adulta. A medicina refere-se à puberdade, atentando ao “crescimento físico do indivíduo”, o que não se torna uma questão importante de ser discutida. A Lei nº 8.069/90, presente no primeiro artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, compreende que as crianças são compostas por indivíduos até os 12 anos, adolescentes são as pessoas que se enquadram entre os 12 e 18 anos, e nos casos intitulados “expressos e excepcionais” são compostas por entre 18 e 21 anos de idade. <sup>1</sup>

A sociologia, no geral, compreende essa fase como o intervalo transitório da fase adolescente à adulta. Todavia, a problemática é fundamentada justamente na ideia de associar o conceito de juventude, com base nos seus comportamentos, às mudanças biológicas do indivíduo. Diante do exposto, anteriormente, esse autor expande essa discussão para afirmar, justamente, que a juventude não pode ser definida por condições naturais/ fisiológicas do ser humano, mas sim por suas condições sociais. Por esse motivo que a juventude é compreendida como uma categoria social, uma vez que seu entendimento deriva do processo de “interpretação sociocultural” e não de características físicas ou naturais.

Tendo em vista que antigamente o enunciado infância e juventude era destinado somente àqueles filhos de senhores aristocráticos, pelo fato de ser posto que somente esse gruponobre detinha a condição de não se preocupar com uma realidade financeira limitada, é inegável não cogitar a ideia de que os que não se englobavam nessa realidade burguesa eram vistos somente como mais um indivíduo que nasceu para o trabalho árduo, e que sua única função era estar disponível às condições de mais valia entre patrão e empregado.

Para não restar dúvida, essa juventude entendida como “rebelde-sem-causa” ou delinquente, típica do século XXI refere-se aos jovens das “novas classes médias”. E não obstante, referem-se àqueles excluídos dos grupos aristocráticos.

O sociólogo revela que a chegada do século atual trouxe uma tentativa de aproximação entre as classes juvenis distintas:

“À juventude ideal e primordialmente construída - urbana, ocidental, branca e masculina – outras juventudes vieram (ou tentaram) juntar-se – rurais, não ocidentais, negras, amarelas e mestiças, femininas e etc. São outras juventudes que construíram para si representações e relações sociais concretas distintas,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2022/08/estatuto-da-juventude-completa-nove-anos-em-2022>

em diversos graus, do padrão considerado ideal ou típico da juventude da época.” (GROPPO, 2000, p. 16)

Com o intuito de reafirmar a noção de direitos iguais para todos, os grupos denominados de não ocidentais, negros, rurais, amarelos, femininas buscam essa inserção na categoria jovem, atribuindo-se, em suma, inclusos aos ideários de indivíduos que estão em fase de transição à fase adulta. No entanto, segundo o autor, é resvalado sob eles a ideia central de sujeitos rebeldes, inconsequentes, que não buscam por melhores condições de vida.

Em outras palavras, no processo de junção sobre a intitulação dos ditos jovens, aspectos raciais, de gêneros e econômicos são postos a discussão como forma de distinção. Ao se depararem com uma adjeção entre indivíduos distintos, a partir dos critérios citados acima, os grupos ocidentais, brancos, urbanos e masculinos comportam-se sob argumentos de exclusão à ideia de que todos os indivíduos podem ser jovens.

Quanto a questão de gênero, Groppo (2000) reflete que o modo como se é vivido o período da juventude difere-se de acordo com o gênero, mesmo que estes indivíduos se incluam em um mesmo grupo social. Baseado nisso, Semprini (1999, p. 51) assegura que os embates em gêneros estabelecem questões multiculturais centrados na “questão da identidade feminina das relações homem\mulher”. Adiante, como podemos observar “o movimento feminista acusa a cultura dominante não somente de ter criado uma sociedade dominada por valores masculinos, mas de ter mascarado seu caráter sexuado, para assim fabricar valores gerais e “neutros”. (SEMPRINI, 1999, p. 51)

Quanto aos outros aspectos, amparados nas reflexões de Mannheim (1961), Groppo, 2000, p. 24) considera que “a juventude é paradoxal – uma ameaça que é impossível neutralizar e que deve ser conquistada.” Esse questionamento de indivíduos – jovens - paradoxos, indecisos, duvidosos socialmente, ainda é constante e ponto de muitas discussões nesse campo de estudo. Para finalizar essa parte de entendimento acerca do termo jovem, é importante sintetizar essas observações realizadas, uma vez que a aplicabilidade do modelo da juventude é dificultosa, já que, entende-se que esse momento, da vida dos indivíduos, é meneado por transições de amadurecimento social a partir de uma vinculação aos aspectos da realidade social, econômica e psicológica.

No tocante aos pensamentos juvenis, Novaes (2006, p. 107) considera que grande parte dos jovens não se apoiam totalmente na ideia de estudo como melhoria de condição econômico, já que o espaço escolar não assevera oportunidades de trabalho para todos os indivíduos, ocasionando conflitos familiares entre grupos pobres e médios. Segundo a autora, essa

problemática se dá devido à pouca flexibilidade social que limita o jovem se arquivar economicamente, como podemos observar:

[...] as desigualdades foram se aprofundando, mas havia mobilidade. Hoje, os jovens não possuem, em geral, melhores condições de trabalho e de vida que seus pais. Os filhos dos pobres estão ficando mais pobres que os pais, os filhos dos ricos estão ficando menos ricos que os pais. (NOVAES, 2006, p. 107)

Em continuidade, a ausência de variabilidade empregatícia afeta cada vez os grupos de jovens. E por mais que a taxa de escolaridade tenha aumentado em relação a década anterior, a disposição de emprego não é proporcional para todos. Nesse ínterim os jovens estão tendo que reelaborar o seu eu em sociedade, “os jovens são convidados a reinventar maneiras e sentidos de inserção produtiva.” (p. 109)

## 2.2 – Juventude e Multiculturalismo

Nesse tópico, com objetivo de ampliar as considerações sobre a juventude no espaço escolar, nos deteremos às reflexões sobre a concepção de educação e multiculturalismo no campo educacional, baseados, primordialmente, em Semprini (1999), Carrano (2009) e Brandão (1993).

Brandão (1993) inicia sua reflexão partindo do pressuposto de que o processo de educar permeia por diversos setores responsáveis pela socialização de um indivíduo, não cabendo, desta forma, somente à escola essa função. Qualquer ambiente que possibilite um processo de interação, entre sujeitos, será palco de experiências de aprendizagem. Assim, para o autor, a casa, igreja, rua e escola possibilitam às pessoas a prática aprender e ensinar como um processo de ação e reação. O ser humano vai aprendendo a pensar em si e no outro, e se enxergar como ser legítimo de características propícias à vivência em sociedade. Em outras palavras, no seu processo de educação, por meio do contexto comunicativo, tendemos a compreender sobre funções, atividades, deveres e poderes.

Para contextualizar os leitores, Brandão (1993, p. 8), cita um acontecimento entre dois Estados americanos, Virgínia e Maryland, em que assinaram um tratado de acordo de paz com os índios das Seis Nações em uma tentativa de promulgar o respeito entre esses povos e culturas. Para representar esse acordo, governantes desses Estados enviaram cartas aos índios convidando-os a estudarem em suas escolas, e, como retorno, obtiveram um agradecimento seguido de uma negativa. Para os índios, a concepção de educação se distinguiu de povos para povos. Assim, ao recusar o convite, os indígenas esclarecem:

“...Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações tem concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa (...)” (BRANDÃO, 1993, p. 8-9)

Para o autor, ao nos referirmos à educação, prontamente pensamos na relação imagética da escola, o que demonstra que, de modo geral, tendemos a interligar a prática educativa aos processos padronizados de ensino. No entanto, ao nos basearmos com o exemplo citado, perceberemos que a transição de conhecimento ocorre por meio das conexões mentais e corpóreas obtidas nas aldeias indígenas através do processo de socialização. À esse termo, o autor compreende como um resultado dos projetos que a sociedade coloca sobre o sujeito com intuito de realizá-los e propaga-los, aos demais, a partir da compreensão de ideologia e identidade. Assim, para explicar o entrelace sujeito, sociedade e socialização, Brandão (1993) apresenta o conceito de *endoculturação* como sendo o meio onde exporá que a criança apresentará os costumes e concepções da sociedade à sua volta. Assim, o âmbito educativo faz parte da *endoculturação*, a partir da perspectiva de que ao ensinar uma criança, a sociedade o vê como alguém a receber algo e, por isso, lhes perpassam o que eles compreendem como certo para essa criança torne-se um adolescente exemplo e, conseqüentemente, caminho para o modelo de jovem e adulto “polido” corretamente.

Isso é resultado do trabalho de transformar a natureza em algo social e cultural para atingir a sociedade e constituir a educação. Por esse motivo que para o autor, a educação é plural e obtida nas vivências de troca, entre o ensinar e aprender, através da inserção de trocar na educação através da *cultura* – a transformação da natureza em algo social, que será apresentado ao indivíduo- , *endoculturação* – comportamento adquirido através da absorção de conhecimento com outros sujeitos - e da *educação familiar*, que pode ser pensado a partir do ensinamento da mãe ao educar sua filha a se portar de forma correta em sociedade, ou do pai que ensina o filho exercícios de um trabalho. Após ser inserido nesses processos educativos, a criança caminha para a educação escolar, que visa um conhecimento formal e pedagógico.

Para o autor, a escola atua na atividade de hierarquizar saberes e atividades para conduzir e controlar os métodos próprio de ensinar de maneira própria e dentro de um sistema de regras. É no espaço educativo escolar que as crianças são distribuídas desigualmente entre grupos, que objetivam enfatizar o conceito de diferença a partir da ideia de hierarquia entre “o que faz, o que sabe com o que se faz e que se faz com o que sabe” (p. 27). O autor compreende que a escola inicia o ensino a partir de práticas pedagógicas que produzem teorias e são disseminadas como forma de saberes.



Em relação às ideias hierárquicas, o autor reflete o que o primeiro contato com a escola se baseia no saber adquirido na casa e nas relações diárias. Assim, nos anos iniciais, o ensino realizado na escola caracteriza-se, muito, pelo o que se aprende em casa, por exemplo, nas brincadeiras entre colegas e entre outros conhecimentos comunitários. Após essa fase, o estudante caminha para o ensino sobre como o saber pode interferir na repartição desses saberes. Ao fazer uma correlação da educação atual com a grega, Brandão (1993) fala sobre a técnica e teoria como forma de divisão de classes, em que a teoria estaria reservada à burguesia, a técnica, aos trabalhadores. Essa sociedade guiada pela divisão capitalista reverbera hoje, no cenário educativo, o ensino direcionado uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem dentro das mesmas ideias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros como escravos” (p.34). Assim, para o autor, a educação livre, obtida de modo igualitária, agora, se enquadra em um modelo duplicado de produção de saber.

De modo sucinto, para ancorar essas ideias em fato histórico, o autor cita o surgimento de algumas escolas, por volta de 600 anos a.C., como reflexo de uma democratização cultural, onde escolas “de bairro” são abertas e recebem os plebeus, de modo muito restrito, e os meninos nobres. No entanto, os meninos escravos sequer passam perto desse espaço de ensino. Ali, o nobre é inserido no campo das teorias, em que aprende o saber do “como ensinar”, através do comando e compreensão, e o plebeu aprende o “como fazer”, através da prática no trabalho (p. 40), o que resulta em:

Estas divisões de classes produziram diferenças curiosas entre os tipos de educadores da Grécia antiga. De um lado, desprezíveis mestres-escola e artesãos-professores; de outro, escravos pedagogos e educadores nobres, ou de nobres. De um lado a prática de instruir para o trabalho; de outro, a de educar para a vida e o poder que determina a vida social. (CAMPOS, 2002, p.7 *apud* BRANDÃO, 1993.)

Essa prática educacional instrumentista possibilita a compreensão de que a educação é disposta de modo duplicado, aplicado distintamente entre grupos sociais, mediante sua posição econômica. Para o autor, a educação nas escolas permeia-se, ainda, por uma prática de ensino instrumental, no qual leva em consideração método tecnicista e deixa de lado o ato crítico e reflexivo sobre o ensino. Em outras palavras, para o autor, a educação constitui-se na criação de possibilidades do desenvolvimento sobre os saberes adquiridos. Assim, a reflexão sobre como e de que modo o indivíduo deve aplicar a técnica, torna-se mais importante do o ato de ensinar a técnica. E isso se dá através das partilhas críticas sobre a prática com o objetivo de

criar novas possibilidades de mudanças, ao olharmos o outro em sua inteireza e igualdade, nos desmistificando da ideia de hierarquização por merecimento.

Desse modo, para que isso ocorra, é preciso novo modo de escola e novos métodos de pensar a educação além do ensino instrumental do fazer sem observar o porquê fazer. Pensando nessa partilha de trocas, o autor considera a sua esperança na educação enfatizando a luta dentro e fora da escola com o intuito de não perdemos de vez a essência da importância de se compreender que a educação vai para além do ensino formal da escola.

Desesperar da ilusão de que todos os seus avanços e melhoras dependem apenas de seu desenvolvimento tecnológico. Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no ato político que luta no trabalho pedagógico que ensinana escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo. (BRANDÃO, 1993, p. 100)

Portanto, para o autor, a educação deve ser compreendida a partir da sua pluralidade em conduzir o indivíduo a refletir sobre suas práticas mediante o conhecimento adquirido. A absorção do conhecimento, focando a construção de habilidade, torna-se característica simples do ato educativo. O que se destaca é a o exercício de refletir como esse conhecimento será direcionado à sociedade, objetivando criar laços de conexão com os grupos sociais, para, assim, resultar na disseminação do saber.

Assim, reconhecendo a juventude como uma categoria social, a partir da perspectiva de Groppo (2000), encaminhamo-nos para reflexões acerca da construção de identidade, construída a partir das diversas culturas existente. Assim, torna-se importante uma exposição sobre o multiculturalismo e a sua importância na prática de uma construção identitária juvenil. Em um breve percurso histórico, a reivindicação de identidade teve início no século XX, precisamente nos anos 60, através de um movimento intitulado “Panteras Negras”, que objetivavam centralizar a situação socioeconômica das sociedades afrodescendentes, dos Estados Unidos, no campo de debates por melhorias desses grupos.

Essas reivindicações caminharam em prol de uma visibilidade social sobre os diferentes grupos étnicos e as especificidades de cada grupo, o que, no entanto, não se tornou aceitável no campo dos grupos dominantes, que os viam como classe minoritária. Resultando, desta forma, uma impossibilidade de aproximação entre as culturas. Isso se dá pelo fato de que mesmo com o processo de globalização em ascendência, o entendimento de superioridade, por partes de alguns grupos sociais, ainda é reverberado nos dias atuais.

De acordo com Schneider e Lucas (2009), Semprini (1999) compreende o multiculturalismo como:

“um fato e um ideal de convivência da sociedade pluralista que promove o sonho da coexistência marcada e enriquecida pelas diferenças dos grupos. O termo multiculturalismo empenha-se normativamente e descritivamente para entender o pluralismo das culturas e dos grupos que caracteriza as sociedades ocidentais contemporâneas” (SCHNEIDER; LUCAS, 2008, p. 10)

Para o autor, temáticas sobre as diferenças são o foco dos estudos multiculturais, isso porque esse movimento almeja a concepção pluralista e diversificada de cada grupo social, de qualquer etnia, objetivando o reconhecimento por parte das sociedades contrárias aos grupos vistos como inferiores. Essa teoria acredita que a prática de disseminação do multiculturalismo proporciona ao indivíduo o exercício do autoconhecimento através da socialização com indivíduos de outras culturas. A prática de “uma troca contínua que permite que o sujeito se defina e se estruture pela comparação e pela diferença” (p. 14), ou seja, a partir da interação com outros povos, um sujeito pratica a habilidade de observar o outro, e assim, observar a si próprio. Essa troca com o “outro-diferente”<sup>2</sup> permite abranger o olhar intersubjetivo de um sujeito que está em constante reflexão sobre seu eu e sua importância em uma sociedade.

Semprini (1999, p. 43) salienta a importância de olhar o multiculturalismo a partir de duas perspectivas: cultural e política. A primeira refere-se à função de refletir sobre as demandas de direitos, que devem ser requeridos pela minoria, em um Estado nacional. A segunda concepção centra-se naqueles grupos que não obtêm um grupo étnico pertencente, ou não se enxergam pertencentes a alguns grupos. “Eles são movimentos sociais, estruturados em torno de um sistema homogêneo, de um sentimento de identidade ou pertença coletivos, ou mesmo de uma experiência de marginalização” (p. 44).

Trazendo essa temática para o contexto educativo, Semprini (1999) enxerga a escola como um espaço de inserção do indivíduo visando sua transformação por meio do amadurecimento de práticas, capacidades e saberes. Para o autor, a principal característica da educação está no seu poder de condução, visando o melhoramento de suas habilidades. Compreendida como o segundo evento de letramento mais convivido pelos estudantes, a escola trabalha na função de transcender o sujeito ao seu nível crítico à sua volta. Segundo o autor, isso torna-os livres. No entanto, partindo do pressuposto sobre o entrelace entre educação e as diversas culturas existentes no espaço escolar, essa característica virtuosa, atribuída ao campo educativo, permeia por algumas problemáticas que envolve a compreensão sobre multiculturalidade. Essa discussão gira em torno da grade curricular dos textos e a inserção de jovens no ensino superior.

---

<sup>2</sup> Termo retirado do texto de Schneider; Lucas, 2008, p. 14.

Em relação ao primeiro ponto, o autor reflete sobre controvérsias para chegar a uma reflexão que agrade, ou ao menos concorde com as perspectivas dos distintos grupos sociais. A problemática sobre construir um denominador comum, nas discussões entre grupos, torna as reflexões paradoxais e confusas. De modo sucinto, para exemplificar seu ponto de vista, o autor expõe um acontecimento a partir de Gitlin<sup>3</sup>, o autor expõe um fato ocorrido nos Estados Unidos onde foi requerido que alguns historiadores apresentassem fatos que nunca foram expostos, sobre o descobrimento da América, ao ensino fundamental e médio. A intenção era mostrar uma história que apresentasse acontecimentos, a partir de outros pontos de vista, sobre como a América foi descoberta, evidenciando a importância dos grupos minoritários e a visão patriarcalista dos grupos, que se intitulavam majoritários, na constituição do continente norte-americano.

Com isso, os historiadores objetivavam refletir sobre fatos históricos passados, que são ocultados pelas escolas, como forma de evidenciar os grupos marginalizados. No entanto, essa causa não obteve muito sucesso, uma vez que outros questionamentos surgiram através de outros grupos americanos. O questionamento surgiu sobre o fato de os historiadores estarem apresentando situações sobre um grupo marginalizado e esquecendo outros acontecimentos. Assim, foi decidido que a história do descobrimento da América, que seria apresentado nas escolas, seria a mesma de sempre, fazendo com que o multiculturalismo ocupe o centro de ideias paradoxais.

Outro ponto que evidencia a contradição nas ideias multiculturais refere-se aos processos de inserção na Universidade. O autor reflete que a inserção através do sistema de cotas ocasionou aos jovens um sentimento de inferioridade, fazendo-os desacreditar no seu poder intelectual e no direito à vaga alcançada. A adoção de práticas políticas, que propiciam uma inserção mais fácil para alguns grupos, resultou em um sentimento de inferiorização em alguns grupos beneficiados pelas cotas. Alguns grupos ocupados pelos sujeitos negros, por exemplo, segundo Semprini (1993), começaram a se sentir incapazes e mais inviabilizados por um sistema que ao tentar reparar uma injustiça histórica, ocasionaram mais segregação e falta de confiança por partes desses grupos. Além disso, o autor reflete sobre os estudantes que se sentiram abandonados pelas políticas públicas ao adentrar na Universidade, ocasionando uma evasão universitária. O autor ainda exemplifica outra problemática sobre o multiculturalismo na educação, que se refere às mudanças nos livros didáticos. Ele reflete que:

---

<sup>3</sup> T. Gitlin, op.cit., p. 7-36 apud Semprini (1999)

“No campo da educação, as polêmicas multiculturais são particularmente violentas. Elas concernem à conveniência e à maneira de enriquecer ou de trocar por uma perspectiva multicultural e a perspectiva monocultural que dominou o ensino: reforma de textos didáticos, revisão das atuais grades curriculares, introdução de novas matérias, contratação oriundos dos diversos grupos étnicos.” (SEMPRINI, 1999, p.50)

A decisão para alterar livros didáticos demonstra a divergência de perspectivas já que na tentativa de integrar algumas temáticas, outras denunciam a sua exclusão. Assim, para Semprini (1999), a maior dificuldade de se trabalhar a educação a partir de uma concepção multicultural está na incongruência em achar um ponto de vista que integre todos os grupos sociais e suas respectivas opiniões perante algum assunto. Para ele, a multiculturalidade ainda enfrenta problemas de ideais paradoxais, que não lhes permitem encontrar um denominador comum, no campo educacional.

Analisando o entrelace juventude, multiculturalidade e educação, podemos compreender que a discussão sobre possíveis caminhos, permeados pelos jovens, para se situar nas demandas sociais que lhes são impostas, são extensas. Carrano (2009) aprofunda essas questões sobre os distintos contextos juvenis, e como esses sujeitos constroem suas identidades na escola, ao dizer que o espaço estudantil espera um aluno restrito ao lugar de receptor de ideias, esquecendo que as suas vivências, para além dos muros da escola, fazem parte de um arsenal de cenários que os influenciam em sua percepção sobre suas capacidades de serem autônomos em seus próprios repertório cultural.

Para o autor, diante da diversidade de escolhas que a contemporaneidade oferece, os jovens detêm de possibilidades para realizarem escolhas, e se identificarem, sobre os caminhos que querem seguir sem uma imposição familiar e institucional imposta no passado. Decerto que há ainda uma perpetuação na valorização social por alguns “cenários ideais” para fase adulta. No entanto, “há uma rua de mão dupla entre aquilo que os jovens herdaram e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais” (p.1).

As perspectivas juvenis estão ocupando cada vez mais os centros de debates mundiais, questões relacionadas as decisões e ações que os jovens realizam refletem diretamente nos caminhos que eles trilharão na fase adulta. Levando em consideração a ideia de juventude como uma categoria social, criada a partir das vivências e decisões juvenis, pode-se compreender que esse momento não pode ser visto e compreendido somente como uma conjuntura de práticas antecedentes à fase adulta, uma vez que conjecturá-la a partir de uma fase transitória, seria inviabilizar o momento presente, responsáveis pelas ações, atitudes e decisões que os obtém, e acreditar somente no amanhã como resposta dessa fase não autônoma. Carrano (2009) salienta

que os jovens agem como beneficiários de mudanças, agindo como “atores-chave” dos processos de interação e construção de suas identidades.

O autor reitera a convicção da importância de observar as decisões, interações e caminhos que os jovens adquirem à fim de compreender como esses comportamentos irão contribuir na formação de sua identidade, tanto nessa fase quanto no momento posterior.

Assim, parafraseando as ideias de Melucci (2001; 2004), o autor diz que os jovens são considerados “a ponta de um iceberg que, se compreendida, pode explicar as linhas de força que alicerçarão as sociedades no futuro” (p. 1). E para que a sociedade compreenda os processos de transição dessa fase, algumas marcas, que representam a figura do jovem na sociedade, são evidenciadas, tais como: “A expansão da escola, a criação de mercado cultural juvenil exclusivo e a postergação da inserção no mundo do trabalho” (p. 4). Segundo Carrano (2009), alguns “*acordos societários*” são realizados de modo subjetivo entre vários sujeitos, e a perpetuação de associação familiar prorrogam o ser jovem, como podemos denotar abaixo:

“Algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada dos jovens no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir a própria moradia e família, casar e ter filhos. Estas são “estações” de uma trajetória juvenil idealizada que não pode mais servir para caracterizar definitivamente a 5 “transição da juventude para a vida adulta”. (CARRANO, 2009, p. 4)

Todavia, na contemporaneidade, essa fase de acordos não “obedecem” um percurso linear estabelecido de modo intersubjetivo no ideário social. Isso porque no tempo hodierno, algumas ações são realizadas dissociando-se de uma regra de comportamentos esperados. Jovens que saem das casas dos pais sem terminar a faculdades, ou aquele que objetivam trabalhar sem adentrar no ensino superior são exemplos desses acordos normativos das instituições tradicionais. Em consonância com isso, observando esses novos cenários de vivência juvenil a partir do contexto escolar, é enfatizado uma dificuldade de se trabalhar com os jovens e com seus processos de individualização. Isso porque o contraste educacional, encontrado sobretudo pelos baixos índices de propagação estudantil, com foco na educação básica e superior, nas classes inferiorizadas economicamente ainda refletem um caos no acesso às possibilidades de ascensão financeira.

A estrutura transitória não linear é acessada distintamente entre as classes sociais, enquanto jovens de classes econômicas estáveis dispõem de tempo e meios para idealizar e projetar um cenário de vida melhor, sem se preocupar com o lado financeiro de suas escolhas, outros vivem uma situação distinta. Para alguns jovens de classes sociais mais desvalorizadas,

as demandas da fase adulta lhes são impostas de modo mais impositivo, não lhes permitindo momentos de projeção futurista. A imposição para a inserção no mercado de trabalho, convivência em ambientes onde a comunicação se dá a partir do tráfico de drogas, gravidez na adolescência são um dos vários reflexos da realidade de muitos jovens. A prática de diálogos entre jovens de diferentes contextos sociais, no intuito de construção de suas identidades, a partir de uma perspectiva multicultural reforça as possibilidades desses jovens perceberem as diferenças que lhes cercam e como isso pode influenciar nas suas escolhas futuras. Com a incerteza das ofertas de trabalhos no contexto juvenil mais pobre, esses sujeitos se veem na obrigação de aceitar ofertas de empregos informais, que não lhes proporcionam progressões profissionais.

“A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população.” (CARRANO, 2009, p. 11)

Outro fator contribuinte, que esclarece o motivo pelo qual a juventude não pode ser compreendida a partir de uma faixa etária ou linearidade temporal, é o da imersão em uma área, e como essa vivência territorial pode influenciar no percurso de transição para fase adulta. À exemplificação, Carrano (2009) cita o contexto dos jovens moradores dos centros periférico e morros que vivem e socializam em um espaço composto pela demarcação do poder das facções, que detém de uma linguagem estruturadas pelas armas e pela imposição do medo como método de controle dos moradores.

Essa vivência também lhes permite presenciarem comportamentos violentos advindos dos agentes de polícia. Em síntese, o autor explana alguns pontos, decorrentes de um cenário extenso, que são presentes na vivência e sociabilidade de diversos jovens, a fim de reiterar o fato de que a distinção da realidade está diretamente ligada ao modo como os grupos juvenis irão se ver em sociedade, e como irão dialogar com outros sujeitos. Afinal, como o autor observa, é evidente a limitação da circulação desses grupos nos diversos espaços sociais, uma vez que há imposição de algumas comunidades que buscam ocultar esses direitos.

Encaminhando essas assertivas para o contexto escolar, podemos perceber que a dificuldade da escola ainda está em não conseguir compreender a pluralidade social que cada jovem carrega em si e os leva para o contexto estudantil. Ao intitula-los como “sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo” (p. 13), Carrano (2009) nos direciona a olhar a categoria juvenil a partir de sua pluralidade, onde nesses espaços periféricos encontram-se

jovens do “hip hop, a capoeira, o samba, o funk, o teatro popular” (p. 13), que, no entanto, encontram-se em dificuldade de planejarem seu futuro, muitas vezes, por serem incompreendidos na escola a partir de sua individualidade. Isso decorre do fato de a escola descartar os outros processos que são responsáveis para a construção daquele jovem, mas que estão para além dos muros estudantis.

O diálogo entre professor e aluno torna-se cada vez mais difícil pela disposição de ambos em compreender os outros fatores sociais que os constituem. Pensando na categoria em questão, o autor enfatiza a junção entre as “referências de sociabilidade e interação não escolares e a referências institucionais” (p. 14) que legitimam a identidade real do estudante. Nesse ínterim, o autor diz que:

“Um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação.” (CARRANO, 2009, p. 15)

A disposição em não olhar o estudante somente no “espaço-tempo” da escola torna-se um importante método para compreender a pluralidade juvenil através dos seus conhecimentos de mundo. Um segundo método consiste na prática de escutar o outro, como forma de proporcionarem momentos de autoconhecimento. Essa prática se constituiria a partir da criação de espaços de aprendizados, permeados tanto pelas demandas curriculares quanto por conteúdos que provocam o jovem a buscarem a autorreflexão.

Deste modo, através da gama de informação, advinda das tecnologias e de outros setores aos quais esses indivíduos estejam inseridos – a música, dança etc -, a escola e os jovens estariam caminhando para uma metodologia ativa de escutar e falar com finalidade em progredir dialogicamente. Ao dizer que um dos maiores desafios atuais da educação consiste em construir uma unidade que oportunize o diálogo entre diferentes grupos, Carrano (2009) reitera a construção da linguagem em comum para que os indivíduos sejam encorajados a comporem suas identidades, e se disponham a dialogar com situações oponentes.

A crise de sentidos e diálogos entre estudantes e a escola persiste pelo déficit de espaços que possa ser interagido por uma linguagem heterogênea, mas comum a todos. Porém, partindo do pressuposto que essas metodologias ativas não são fáceis de serem elencadas e constituídas, o autor propõe uma reflexão metodológica a partir do estímulo de “aprendizagens que possibilitem o aumento das capacidades de selecionar conteúdos significativos frente ao



“mundo de informações” e referências contraditórias que povoam cotidianos” como forma de trabalhar em conjunto com a “lista de conteúdos que tendem a organizar currículos”. (p. 15).

### **3. Protagonismo juvenil e educação**

Para esse tópico, importa-nos observar as ideias constituídas sobre o que é compreendido por “protagonismo juvenil”. Assim, nos basearemos em Sousa (2009); Boghossian; Minayo (2009) e Costa (2000) para o aporte teórico dessa temática.

#### **3.1 - Protagonismo Juvenil no contexto escolar**

Costa (2000) define protagonismo juvenil, na atualidade, como um processo onde o jovem atua como o ator principal de ações sociais com base em um caráter criativo, solidário e construtivo. Assim, no contexto escolar, ele poderá dialogar com educadores em busca de solucionar problemas que lhes são pertinentes, a partir de uma perspectiva interativa, inclusiva e participativa. Deste modo, é atribuído ao jovem protagonista o caráter adjetivista. O foco do autor será entre os adolescentes e “jovens adultos”, tendo em vista que ele não diferencia essas duas últimas categorias, e sua reflexão se estruturará a partir da compreensão geral sobre o Protagonismo Juvenil, na primeira parte, e, na segunda, o autor apresentará sua percepção sobre como essa temática está sendo desenvolvida na realidade.

Com base nisso, o autor entende a adolescência como fase transitória, que perpassa pelos processos da infância à fase adulta, a partir de dois momentos: o primeiro mais autobiográfico, onde irão ser observados as relações em casa, na escola, na natureza; e, na segunda, serão observados “o conjunto das relações interpessoais por ele estabelecidas ao longo de sua trajetória biográfica com o mundo adulto e com seus pares, outros adolescentes” (p. 2). No âmbito educacional, o adolescente é preparado para sua formação integral que irá focar na sua constituição de “cidadão” visando o setor trabalhista. Interligado a essa ideia, para o autor, o protagonismo juvenil trabalha na função de preparar o jovem para exercer seu papel de cidadão através da constituição de suas capacidades inovadoras, visado o mercado trabalhista.

De modo sistemático, Costa (2009) diz que no campo de identificação pessoal, o Protagonismo Juvenil auxilia o jovem na construção de sua identidade, a partir do autoconhecimento, visando uma perspectiva de futuro e projeção de vida e sentimento de plenitude. No segundo momento, visando o campo de capacitação para o trabalho, o

Protagonismo Juvenil auxilia o jovem na aprendizagem em produção. Ou seja, é trabalhado habilidades, visando a autogestão e a gestão dos demais, por meio de práticas em coordenar trabalhos sozinhos ou em equipe. Essa mediação feita pelo educador, dirigida ao adolescente, se dá pelo fato de que este grupo não detém somente de características heterônomas – específicas às crianças -, nem autônomos – específicas dos adultos.

Desse modo, ao olhar o adolescente em sua fase transitória de criação de habilidades, o educador obtém função de conduzi-lo nas relações com os outros sujeitos e consigo mesmo, a partir de algumas referências. Portanto, de modo geral, o protagonismo juvenil atua na vida do adolescente como objetivo de ir inserindo-o nos contextos de construção de autonomia, aliados às tomadas de decisão em situações do dia a dia “do corpo-a-corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social” (p. 3). Alguns pontos de referências são exemplificados para a constituição do protagonismo juvenil, como ver podemos abaixo:

“As relações escola-comunidade, os programas não formais de educação para a cidadania, o movimento estudantil do tipo novo (não instrumentalizado por organizações político-partidárias e ideológicas do mundo adulto), as ações nos campos do meio ambiente, da saúde, da promoção da qualidade de vida, da cultura, do esporte e do empreendedorismo produtivo são exemplos típicos de áreas onde esse tipo de participação juvenil pode ser exercido de modo pleno.”(COSTA, 2009, p. 3)

Ao olhar o protagonismo como uma forma de instigar os adolescentes a talharem sua personalidade de decisões e ações, em qualquer âmbito de sua vida, o autor desmistifica a ideia restrita de protagonista diretamente ligado ao jovem, já que esse trabalho deve ser iniciado desde a adolescência – mesmo que o autor não diferencie o ser jovem do adulto, através de faixa etária. Por conseguinte, o autor encaminha sua reflexão para ponderações à compreensão de protagonismo por meio de uma perspectiva patriarcal, de manipulação e coercitiva.

Para ele, olhar o protagonismo a partir de uma ideia messiânica é um equívoco, uma vez que as suas capacidades de interação com outros jovens, de diálogo com educadores – e outros indivíduos que exercem papel de referência – e o exercício em tomadas de decisões, sobre assuntos da sociedade, não lhes propiciam a função de obter as responsabilidades que são provenientes da fase adulta. E é nessa problemática que sua crítica é pautada, sobre os perigos que o termo “protagonismo” pode trazer aos grupos de adolescentes e jovens, possibilitando, por consequência, a:

“(…) atividade de “os adultos se demitirem do seu papel e jogar sobre os jovens o peso total da responsabilidade do que ocorreu ou deixou de ocorrer. Trata-se do estabelecimento de uma co-responsabilidade entre jovens e adultos pelo

curso dos acontecimentos, que resulta de sua atuação conjunta” (COSTA,2009, p. 3).

No âmbito escolar, o autor defende o protagonismo juvenil a partir de uma conduta pedagógica, que se constitui por meio de mobilização entre gerações, advindas da disposição da classe adulta em olhá-los por meio de suas capacidades. O comportamento disto seria, portanto, perda de tempo. Em seguida, para embasar seu pensamento sobre a temática, Costa (2009, p. 6) sistematiza os caminhos que são cruciais para a constituição do protagonismo juvenil. A autoestima é vista como um dos pontos mais importantes e desafiadores para o adolescentes, uma vez que é nessa fase que eles constroem a habilidade de confiarem em si próprios. Aqueles que são inseguros irão invalidar seus pensamentos. No ponto intitulado “benefícios da participação”, podemos denotar, de modo geral, a importância do estímulo, acolhimento e validação nas exposições discursivas dos jovens. Além disso, é de extrema importância a consciência crítica desses jovens no conhecimento de seus deveres e direitos.

Outro ponto citado pelo autor é o da “educação familiar na criação democrática e participativa dos jovens”, que defende a importância desses grupos na constituição de um adolescente crítico e reflexivo ao seu meio. Aquele jovem que se sente um “mero detalhe” no centro familiar, tende a ocultar seus desejos e opiniões. Para concluir, no centro escolar, o autor defende o fim de um ensino tradicional, que olha o jovem a partir de uma posição apassivadora, e defende a atividade de fomentação àqueles que dispõem de capacidade de serem agentes críticos, reflexivos e discursivos tanto na escola como para além dela.

Em seu texto, Boghossian; Minayo (2009) abordam a importância da participação juvenil em programas e projetos políticos que atuam em prol desse grupo e, também, de ações sociais que integram os jovens em situações que lhes despertem o interesse pelo papel protagonismo, tanto na escola como para além desse espaço. Para as autoras, deve-se entender juventude em sua pluralidade de sentidos, que alcançam a sua definição a partir da mente e fisiologia; pelos âmbitos aos quais os jovens se dedicam; por sua tomada de decisão e rebeldia ou pela ideia dualista de ser um produto de mudança da sociedade ou de delinquência social. Nesse ínterim, no tópico que se refere à participação juvenil, as autoras dizem que essa temática está cada vez mais ganhando visibilidade no Brasil na busca por inovações na educação formal. Segundo as autoras, essa temática começou a ser usada em documentos oficiais na década de 90, com elaboração de estudos sobre materiais pedagógicos encabeçados por Costa (1999, 2000). Segundo as autoras, o autor buscava contrapor o protagonismo juvenil às ideias de manipulação e patriarcalismo difundido na educação formal. Assim, elas enfatizam a ideia de protagonismo juvenil como:

“(…) a criação de espaços e mecanismos de escuta e participação dos jovens em situações reais na escola, na comunidade e na vida social, tendo em vista tanto a transformação social como sua formação integral” (COSTA, 2000, *apud* BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 6)

Em suas abordagens, é exposto que a ideia de empoderamento dos jovens vem ganhando mais visibilidade entre órgãos que trabalham com jovens, na América Latina, advindas das classes mais populares. No entanto, as autoras fazem uma ressalva sobre o uso do termo protagonismo juvenil e empoderamento juvenil como sinônimos, ao refletirem um possível contraponto de ideias. Assim, o termo “empoderamento”, para a Organização das Nações Unidas (ONU), trata-se do trabalho de inclusão social para combates às situações de pobreza através do investimento em educação, que focam na construção de jovem líder e protagonista. Assim, com o investimento advindo do Banco Mundial, a ONU trabalha essa promoção de autonomia como forma de ascensão econômica e de integração social. (p. 7)

Por outro lado, as autoras observam que o sentido inicial referido ao protagonismo juvenil é reconhecido por estudiosos e jovens da América Latina. Essa ressalva, na comparação desses termos, serviu para as autoras criticarem o fato de bancos ou qualquer setor de mercado adquirirem o poder de qualificar a compreensão de protagonismo juvenil. No tocante à temática sobre participação juvenil, as autoras fazem um apanhado temporal sobre pesquisas que sinalizam a escassez no interesse juvenil em participar de questões sociais que assinalam seus direitos. Na política, por exemplo, ao citar Minayo e colaboradores (1999) para falar sobre a apatia dos jovens no campo político, a autora ressalva que apesar do desinteresse juvenil em se aprofundar em reflexões políticas, pensando em participação assídua, eles, ainda, demonstram uma preocupação sobre temáticas a partir de uma posição externa. Ou seja, suas opiniões estão sendo fundadas a partir de um olhar fora do campo de discussão, através do que se passa em televisão ou são discutidas entre familiares e conhecidos, resultando, desse modo, uma postura distante daquilo que deveria ser construído através de uma inserção veemente frente aos assuntos que lhes são inerentes. Ao citar Carrano (2006), Boghossian; Minayo (2009, p. 9), apontam para a afirmativa de que, segundo o autor, as inclinações juvenis apontam para uma preocupação sobre questões sociais, e diárias, na vida do brasileiro. No entanto, constata-se, ainda, um declínio na participação juvenil pela aquisição de seus direitos básicos.

Por conseguinte, Novaes (2009) salienta que, geograficamente, pensando na premissa de caráter jovem observador externo às temáticas democráticas, os jovens periféricos demonstram uma pertinente participação em manifestações relacionadas a estilos, estéticas, vínculos sociais e laços afetivos de parcela significativa de jovens que apresentam voz ativa no espaço público, através da inspiração movimentos músicas “tais como o funk, o punk e o

movimento hip hop”. (p. 9). Além disso, segundo a autora, o estilo musical religioso tem influenciado os jovens das camadas mais populares.

Na elaboração da identidade, observa-se um número juvenil crescente. Segundo Melucci (1997, p. 13), os grupos juvenis estão caminhando para exercer o comando de suas ponderações acerca dos padrões de identificação que a sociedade lhes impõe. Segundo o autor, essas ações de controlar e se propor a dialogar, sobre questões sociais de identidade, lhes permitem ascender seu espírito coletivo e consciente da heterogeneidade de indivíduos, o que avançaria na constituição de seus diálogos com outros grupos sobre a importância do respeito às suas decisões, seus posicionamentos, incluindo a contexto escolar.

Interligando essa premissa de persuasão juvenil sobre identidade, Carrano (2006, p. 5) aponta para o pouco estímulo da escola ao “desenvolvimento da cultura cívico-participativa”, isto porque, para ele, o ensino ainda está pautado em um exercício tradicional, que passavam os jovens e enfraquece o trabalho da escola em trabalhar ações cidadãs com os estudantes, tais como criar sustentabilidade e mudanças significativas na promoção do direito de participação da juventude (p. 10). As autoras destacam a proposta de Gibson (2001), ao qual orienta a prática educativa a partir de dois segmentos:

“(…) que estimule o engajamento cívico da juventude e, ao mesmo tempo, inclua a melhoria das práticas democráticas no ambiente escolar e na formação para professores, o que deve ser integrado a programas de educação para a cidadania nas comunidades.” (GIBSON, 2001 apud Boghossian; Minayo, 2009, p.10)

No entanto, essa proposta ainda apresenta falhas uma vez que há, ainda, resistência da escola em aderir a um ensino que abarque as diversidades juvenis, e receio dos pais em “perder o controle na criação dos filhos” a partir de uma criação mais engajada em possibilitar ao jovem um espírito mais dialógico. Ao embasar-se na *teoria geracional* de Novaes e Vital (2005), as autoras defendem adoção desse método por meio de dois processos, que permeiam, respectivamente, pela constituição de um “*diálogo intergeracional*”, desenvolvido entre jovens, educadores, família e outras pessoas que demonstrem alguma personalidade de liderança, objetivando dialogarem, negociarem e proporem questões benéficas a todos os grupos; e, em segundo, as autoras propõem um “*diálogo intrageracional*”, em que grupos juvenis poderão construir apontamentos “comuns na luta pela garantia dos direitos da juventude.” (apud BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 11)

Todavia, é considerável a de participação juvenil em programações escolares. As autoras sinalizam para um avanço nas relações de diálogos com educadores desde a década de

90. Em contrapartida, olhando pela perspectiva da comparação, o eixo *participação* continua com ênfase maior no setor teórico. Para isso, é enfatizado a criação de locais de intervenção de participação juvenil, por exemplo, “conselhos de juventude, redes e fóruns”, o que, no entanto, “precisam ser ainda mais ocupados e legitimados pelos gestores de políticas, educadores, movimentos e organizações sociais e pelos próprios jovens”. (p. 12).

Além disso, analisando a partir de uma perspectiva linear, as autoras enfatizam que os preconceitos que alcançam esses grupos juvenis ainda são as maiores barreiras para uma maior atuação juvenil. Em suma, as autoras acenam para uma prospectiva: a de retirar dos ombros jovens a responsabilidade assídua de mudar o mundo e perceber, comumente, seus anseios, disposições para dialogar e reivindicar direitos que lhes são próprios. Após isso, permite-se pensar em um caráter mais transgressor no que se refere aos movimentos dos jovens no centro dos debates sociais.

### **3.2- Protagonismo Juvenil no currículo escolar**

A “Escola da Escolha” (Cadernos) é um modelo de material que engloba a educação integral. Elaborada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, esse material foi idealizado como forma de trazer uma nova perspectiva de escola para os grupos juvenis. De acordo com o material, esse modelo educativo possibilita uma ampliação nas temáticas sobre ‘valores e ideais do estudante’. Assim, o referido material é executado com base no currículo integrado, advindos dos componentes da Base Comum Curricular – BNCC, e, em suma, da Parte de Formação Diversificada. Para essa formação, criou-se o conjunto de disciplinas e métodos educativos que amplificam a ideia de educar para além da sala de aula. Por esse motivo foram elaboradas as Metodologias de Êxito, que são estruturadas a partir das disciplinas: “*Projeto de Vida*”, “*Protagonismo Juvenil*”, “*Estudo Orientados*”, “*Prática do Acolhimento*” e “*Práticas Experimentais*”. Nos próximos tópicos, iremos nos às três primeiras disciplinas citadas e a Prática do Acolhimento.

Diante da precisão de um enunciado, Souza (2009, p. 2) diz que “a expressão Protagonismo Juvenil começou a circular no discurso especialmente das organizações do terceiro setor que trabalham com juventude pobre (..) em meados da década de 90”. A autora tem por finalidade observar e refletir discursos de órgãos governamentais e não governamentais, que se aglomeram sobre o Protagonismo Juvenil com estratégias veladas de se manter eles mesmos, na classe dos Protagonistas. Para isso, adiante, a autora expõe que o

Brasil se apresenta atrasado nas discussões dessa temática e nas demandas sociais que devem lhes serem postas. Por esse motivo, o País está aceitando referências estrangeiras, já que esse grupo não se enquadra nos grupos de crianças e adolescentes, como podemos ver, a seguir:

A principal delas talvez seja justamente o fato de se considerar a juventude como um segmento populacional e social específico, a que não se aplicam os conceitos de criança e de adolescente e cujas demandas não seriam satisfatoriamente supridas por políticas setoriais (cf. UNESCO, 2005, p. 94 *apud* SOUZA, 2009, p. 03)

As governações públicas dão enfoque, principalmente, aos jovens em condições socioeconômicas precárias, “vulnerável ao desemprego” (p. 03), portadores de doenças, abusos, vícios e etc. (ONU, 1998, p. 144-45; UNESCO, 2005 p. 15, 198-99 *apud* SOUZA, 2009, p. 03).

Com o intuito de analisar os discursos de órgãos que abordam a temática *Protagonismo Juvenil*, Souza (2009) percebe alguns deslizes por parte das organizações observáveis. Inicialmente, a autora explana uma imprecisão de sentido em condições que são dirigidas ao termo Protagonismo Juvenil, em que ora é percebido que “parece referir-se a método, princípio ou eixo pedagógico cuja ênfase na atividade do educando, ou do jovem, a quem se dirigem as medidas socioeducativas, o deslocaria de uma posição passiva (...) para ativa” (p. 3), ora “*protagonismo juvenil* parece designar não um método ou princípio pedagógico, mas certa capacidade intrínseca, a de ser Protagonista no desenvolvimento do país e do seu próprio.” (p. 3), com o propósito de fazer-nos pensar sobre essa estratégia, por uma equipe de instituidores “representantes do capital” (p. 3), que intencionam persuadir e dominar o senso comum.

Para enfatizar essa ideia, a autora faz um apanhado geral de como se dá essa relação passiva e ativa em que o jovem é posto:

A participação dos jovens no desenvolvimento – deles próprios e no de seus países, contribuindo para o chamado desenvolvimento humano ou social – constitui elemento-chave dos documentos internacionais produzidos no período 1985-2005 (especificamente ONU, 1985, 1998a, 1998b; CEPAL e UNESCO, 2001; UNESCO, 2005). O jovem é colocado numa dupla posição nos documentos em questão: objeto e agente das intervenções. Justamente para que possa oferecer sua contribuição à sociedade, o jovem deve ser alvo de políticas (ONU, 1995). Dessa dupla posição em que o jovem é colocado –daquele que recebe, mas também contribui – decorre uma noção de participação (tornada equivalente às noções de atuação social e cidadania) que combina passividade e atividade. O acesso aos serviços sociais e a aceitação (passiva) de decisões e diretrizes já estabelecidas em outras instâncias (de governo ou de próprio discurso) definida corretamente como “defesa de interesses”, combinam-se com a execução e a operacionalização, pelo jovem indivíduo, de tais serviços, decisões e diretrizes. Em suma, a passividade e a atividade individuais encontram-se no cerne das novas formas de

participação/atuação social/cidadania prescritas à juventude: a defesa de interesses e a prestação (gratuita) de serviços. (SOUZA, 2009, p. 11)

Baseado nisso, segundo a autora, pode ser percebido que as relações de diálogos entre os órgãos citados com os jovens fazem com que esses grupos sejam inseridos em um contexto de passividade, ao aceitar o que está posto como interessante ao seu grupo; e atividade, ao ser inserido no ingresso aos serviços que lhes são dispostos. Para contrastar, Souza (2009) analisa que o jovem protagonista não se enquadra no perfil de um indivíduo que “internaliza um discurso e adere a um padrão ou é coagido a certas normas de conduta e dominação”. Ele é, justamente, o Protagonista que busca analisar e atestar a aplicabilidade dos discursos de poder que lhes cercam. (p. 20)

Antes que esses jovens possam dialogar e refletir sobre infraestruturas que lhes são convenientes, esses serviços já são colocados à criação e promulgação desses grupos. Isso faz com que o Protagonismo Juvenil dependa da condição de passividade para existir, e se tornar, assim, ativo (protagonista), uma vez que para que o jovem adentre ao centro das discussões, ele precisa ser colocado de lado, de modo velado.

Por conseguinte, a autora observa que nos anos 2000 ocorreu uma reformulação no discurso que encobria essa “dupla posição juvenil pela enunciação de que o jovem seria o “ator estratégico” do igualmente duplo processo de desenvolvimento: o seu próprio e o da coletividade (UNESCO, 2005 *apud* SOUZA, p. 11). Segundo a autora, isso ocorreu devido a tentativa de “encenação política” para que não fossem alvos de manipulação ideológica, desaparecimento de conteúdo e dentre outros. (p. 10)

Portanto, ao analisar documentos da UNESCO, ONGs, ODEBRECHT, e dentre outros, Souza (2009), considera que para que o Protagonismo Juvenil aconteça, a partir dessas relações existentes, é preciso algumas medidas de negociações entre esse público jovem, que é posto como “o centro das discussões” e as instâncias políticas que discutem essa temática, uma vez que “o indivíduo/voluntário/participante ativo/cidadão/ator, social/protagonista é efeito do discurso. Mas, também, é seu portador ativo, na medida em que incorpora, materializa e coloca em funcionamento esse discurso que o domina e controla”. (p. 23)

#### **4. “ESCOLA DA ESCOLHA”: CADERNOS DE FORMAÇÃO – ENSINO MÉDIO**

O caderno de formação intitulado “Escola da Escolha possui um aporte teórico dividido em doze cadernos, que dissertam questões específicas sobre o projeto (aluno protagonista). De



modo geral, iremos apresentar os cadernos sob uma sequência que nos possibilite um melhor entendimento desse material, ao qual busca refletir sobre os espaços de convivência e como estes espaços são importantes para a construção da subjetividade do aluno, possibilitando-o relações interativas com outros colegas. Baseado nisto, através do **quadro 1** explicativo, pode-se observar, de modo geral, o título de cada caderno e seu objetivo

Quadro 1- Componentes Curriculares da Escola da Escolha.

<b>ESCOLA DA ESCOLHA</b>		
<b>CADERNO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO de ABORDAGEM</b>
<b>1</b>	Caderno Memória e Concepção – Concepção do Modelo da Escola da Escolha.	Concepção de Modelo; O porquê de um Modelo de Escola; As Bases Sustentadoras do Modelo
<b>2</b>	Caderno Memória e Concepção – Conceitos do Modelo Escola da Escolha.	Infância; Adolescência e Juventude; Sociedade; Escola e Currículo; Educação.
<b>3</b>	Caderno Memória e Concepção – Educação Inclusiva.	Escola como lugar de encontro; Por que (ainda) falar de Educação Inclusiva?; O que é uma Escola Inclusiva.
<b>4</b>	Caderno Memória e Concepção – Concepção do Modelo Pedagógico.	O contexto da concepção do Modelo Pedagógico.
<b>5</b>	Caderno Modelo Pedagógico – Princípios Educativos.	O Protagonismo; Os Quatro Pilares da Educação; A Pedagogia da Presença; A Educação Interdimensional.
<b>6</b>	Caderno Modelo Pedagógico – Eixo Formativos.	A Formação Acadêmica de Excelência; A Formação para a Vida; A Formação da Competências para o Século XXI.
<b>7</b>	Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologia de Êxito.	A BNCC; As Metodologias de Êxito; Projeto de Vida; Estudo Orientado, Práticas Experimentais.
<b>8</b>	Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Rotinas e Práticas.	A Importância da rotina na formação do estudante autônomo; O acolhimento; As práticas e vivências do Protagonismo.
<b>9</b>	Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Espaços Educativos.	Os corredores que favorecem encontros; Verde por onde eu for; Área de entrada da escola; O espaço para o encontro.
<b>10</b>	Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Gestão de Ensino	Avaliação; Guia da Aprendizagem; Conselho de Classe.

	e da Aprendizagem.	
<b>11</b>	Caderno Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional.	Planejamento e Operacionalização; A memória da concepção do Modelo de Gestão da Escola da Escolha.
<b>12</b>	Caderno Escola da Escolha – Palavras Fáceis para Explicar Coisas que Parecem Difíceis.	As Palavras Incríveis; Pessoas que sabem muitas coisas e os seus pensamentos fantásticos; Explica mais!.

Com base no intuito desse trabalho, em observar de que modo o protagonismo juvenil está posto no Caderno Escola da Escolha, nosso foco de reflexão estará voltado para trechos que trabalham a perspectiva do protagonismo juvenil na escola, tanto no caráter de eixo formativo como na posição de componente curricular. Assim, a seguir, nosso olhar estará voltado, com mais ênfase, sobre a temática do protagonismo juvenil no ambiente escolar nos Cadernos Modelo Pedagógico 5, 7, 8,9, por meio de recortes desses cadernos.

#### 4.1 CADERNO MODELO PEDAGÓGICO 5 – PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

Neste material, o foco será expor os princípios educativos que servem de base para o Modelo Escola da Escolha. Mediante a ideia de Protagonismo como eixo educativo, o material fundamenta-se na perspectiva de jovem como algo plural, cujo são compreendidos como sujeitos que propõem mudança ou aqueles que detêm de uma “rebeldia na sociedade”. Com base na faixa etária, a partir de uma posição geográfica, o material espacializa o “ser jovem” entre a fase infantil e a fase adulta, que detém entre 15 a 24 anos; à esta última fase, o jovem é compreendido entre a dualidade “comprometido” ou “desligados/ inconsistentes”. No setor identitário, esses grupos se reconhecem “pela geração dos “baby boomers” ou “geração X, Y e Z” (p. 22).

De acordo com o material, segundo o senso de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o “Brasil obtém 51 milhões de jovens com idade entre 15 e 29 anos (cerca de 27% da população total)”. Entre 15 a 24 anos, idade referida à fase juvenil no material, soma-se “34 milhões de pessoas, equivalente a 18% da população.” (p. 20). Isso demonstra o número demasiado de sujeito que carregam a função de mudança e desenvolvimento social.

Ao definir o protagonismo como um princípio no eixo metodológico e nas práticas educativas, o caderno 5 apresenta-o como disciplina, no campo da metodologia, inserida na “Parte Diversificada do currículo para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais” (p. 6). Nas práticas educativas, o protagonismo juvenil é reconhecido através das vivências, realizados

pelos estudantes, tanto dentro de sala como para além dela. Aqui, esse eixo educativo é observado a partir de sua construção em conjunto, em etapas distintas de autonomia e entre as etapas de ensino – Fundamental e Médio. Além disso, ainda no campo de definição, o material conceitua Protagonismo a partir das ações sociais, que são proferidas pelos adolescentes e os jovens, em aderirem o centro nas “ações que executam”, mediados ou não pela classe educanda. (p. 6)

Na parte intitulada “Educar pela Perspectiva do Protagonismo”, o educador e estudante ocupam o centro das relações, nas quais se relacionam a partir de uma relação de diálogos, com base na constituição do ensino. Para isso, primeiramente é exposto o papel de educador em relação ao jovem e, após, é mostrado um quadro que demonstra os benefícios de obter o jovem na constituição de seu ensino. Ao olharem o jovem como um solucionador problemas, o Caderno orienta ao educação à função de auxiliar o estudante na identificação de problemas e disposição em solucioná-las. Além disso, é ratificado que o educador conduza o aluno para o trabalho em grupo, objetivando a construção, desse indivíduo, do protagonismo em conjunto. Esse trabalho se dará a partir de oportunidades em que estudante pode problematizar e solucionar conflitos, por meio de ações que lhes deem confiança e autoestima; a disciplina intitulada “Projeto de Vida”, analisada na próxima seção, é um dos espaços que o jovem pode desenvolver seu lado protagonista.

Seguindo, com base no Protagonismo como a criação de espaços em que o jovem pode se envolver e se comprometer em conflitos reais do seu contexto, o material referido enfatiza o papel do educador a partir de uma perspectiva receptiva, interativa e apoio ao jovem. Nesse espaço, é negado qualquer papel ou atitude de hostilidade e apatia proveniente da classe docente. Assim, para fechar o tópico que trabalha, exclusivamente, sobre o Protagonismo, o material expõe um quadro, exposto abaixo, que sintetiza o trabalho interativo entre escola, educador e aluno.

<b>ETAPAS</b>	<b>DEPENDÊNCIA</b>	<b>COLABORAÇÃO</b>	<b>AUTONOMIA</b>
<b>Iniciativa da ação</b>	Iniciativa unilateral dos educadores	Educadores discutem se devem ou não assumir uma iniciativa	A iniciativa parte dos próprios educandos
<b>O Planejamento da ação</b>	Educadores planejam sem a participação dos educandos	Educadores e educandos planejam juntos a ação	Educandos planejam o que será feito
<b>A Execução da ação</b>	Educadores executam e os educandos recebem a ação	Educadores e educandos executam a ação planejada	Educandos executam o que foi planejado
<b>A Avaliação da ação</b>	Educadores avaliam educandos	Educadores e educandos discutem o quê e como avaliar a ação realizada	Educandos avaliam a ação realizada
<b>A Apropriação dos resultados da ação</b>	Resultados apropriados pelos educadores	Educadores e educandos compartilham os resultados da ação planejada	Educandos se apropriam dos resultados

(Disponível em: [\\*Cópia de EM Caderno 5 Digital.pdf](#), p. 10)

Para fechar o primeiro eixo formativo do Caderno 5, esse quadro demonstra a expectativa de um trabalho pedagógico sem a presença da classe de estudantes, e com a presença do jovem protagonismo. O foco desse quadro é sintetizar os processos pelos quais os jovens podem atuar na escola, no campo metodológico. O protagonismo, aqui, estaria respaldado na tomada de decisões junto aos educadores, através das suas habilidades de declararem seu ponto de vista para como uma ação será desenvolvida. Assim, na parte intitulada “etapas”, o quadro expõe as atividades que devem ser construídas pela escola, aos quais englobarão as atividades desenvolvidas na prática de ensino. Ao lado, “dependência e colaboração” revelam o cenário educativo a partir da contribuição, ou não, do aluno. Por exemplo, na etapa “A execução da ação”, os educadores podem produzir as atividades e os alunos recebem as informações, aqui é mantido o caráter ativo, por parte dos docentes, e passivo, pelos alunos. Na colaboração, o cenário é diferente, no quadro mostra-se a possibilidade de o jovem contribuir com as proposições de atividades juntos ao professor.

Assim, na parte “autonomia”, o aluno estaria construindo seu protagonismo por meio da ação de contribuir com o modo como as atividades serão construídas. Ademais, não é mostrado, até aqui, outro método de como o professor e aluno podem atuar no processo integrador do protagonismo.

#### 4.2 CADERNO MODELO PEDAGÓGICO 7: METODOLOGIA DE ÊXITO.

No caderno 7, *Modelo Pedagógico (componentes curriculares; ensino médio)* estão dispostas as seguintes disciplinas: “*Projeto de Vida; Práticas e Vivências em Protagonismo; Disciplinas Eletivas; Estudo Orientado*”. No primeiro tema, entende-se:

Projeto de Vida é a solução central proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens. Na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser. (<http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>)

Este projeto é centro do projeto escolar da Escola da Escolha. Nele, o aluno pode ser visto como o ponto principal pelo qual a escola deve funcionar e para que isso aconteça é necessária uma parceria entre a equipe escolar. Para que ele aconteça, é necessário que entendamos que o projeto de vida vai além da profissão que os alunos almejam obter, e que, dependendo da profissão, eles serão apoiados entre os seus grupos. O estudo orientado é o momento em que um aluno se propõe revisar um conteúdo para a turma, antes da prova que será realizada no mesmo dia. A escolha do aluno é feita por “oferecimento” individual.

Em relação a práticas de protagonismo, podemos entender da seguinte forma:

“São práticas educativas pela providas pela própria escola e/ou por algumas de suas instituições parceiras, bem como pelos próprios estudantes que objetivam, por meio de oportunidades educativas, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e produtivas [...]” (COMPONENTES CURRICULARES, 2003, p. 18)

Deste modo, o repertório de conhecimento do aluno é estimulado para que se trabalhe a constituição do ser autônomo, solidário e competente (outras três bases da escola da escolha). Igualmente como nos centros universitários, na escola da escolha há as disciplinas intituladas como “eletivas” em que alunos de diferentes series podem se inscrever para participar. Estas adquirem um mesmo rigor de exigência de estudo iguais as outras, não sendo menos importante, muito pelo contrário.

O protagonismo juvenil está posto, nesse caderno, tanto pela perspectiva de eixo formativo quanto pela perspectiva de componente curricular. No início, é mostrado a importância desses componentes a partir da relevância da parte diversificada. Além disso, é enfatizado o trabalho que se deve ter em constituir o protagonismo juvenil, através da BNCC para o Ensino Médio, com base nas suas atuações no espaço escolar. Em síntese, esse caderno assegura a importância da relação interpessoal entre professor e aluno, objetivando o cuidado com os “anseios e necessidades dos jovens”, com foco na “sua inserção no mundo do trabalho e preparados para responder aos desafios trazido por esse século” (p. 7).

Em continuidade, o caderno expõe a correlação de documentos, a partir de uma ideia de hierarquização. Assim, através da perspectiva de uma constituição de um aluno autônomo, solidário e comprometido, a BNCC orienta que o trabalho com o jovem esteja amparada nessas três assertivas citadas. Para assegurar o desenvolvimento dessas orientações, no documento acima, podemos encontrar a parte diversificada, que como o nome já diz, trata-se das disciplinas que irão trabalhar conteúdos transversais, sociais e pessoais. Aqui são apresentadas as disciplinas eletivas, aos quais fundamentam-se com foco em um objetivo principal: contribuir para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil. Dentro da parte diversificada, localizamos as Metodologias de Êxito, cujo objetivo “continua a ser considerada, notadamente, espaço privilegiado para o necessário diálogo entre conhecimento e cultura”. (p. 8)

Em síntese, assegurados de modo oficial, “no Art.15 das Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica (DCN), em resolução CNE/CEB nº 04/2010, a Parte Diversificada é tratada como elemento que enriquece e complementa a BNCC” (p. 7). Com base no exposto acima, através das Metodologias de Êxito, observou-se a necessidade de uma revisão na forma como as aulas estavam sendo desenvolvidas; quais conteúdos estavam sendo abordadas; e como o aluno estava sendo visto nesse processo de aprendizagem. Desse modo, iremos apresentar um recorte desse caderno para mostrar duas disciplinas diversificadas que fazem parte do Protagonismo Juvenil, a partir de sua compreensão de eixo formativo: Projeto de Vida e Estudo Orientado.

#### 4.3 Projeto de Vida

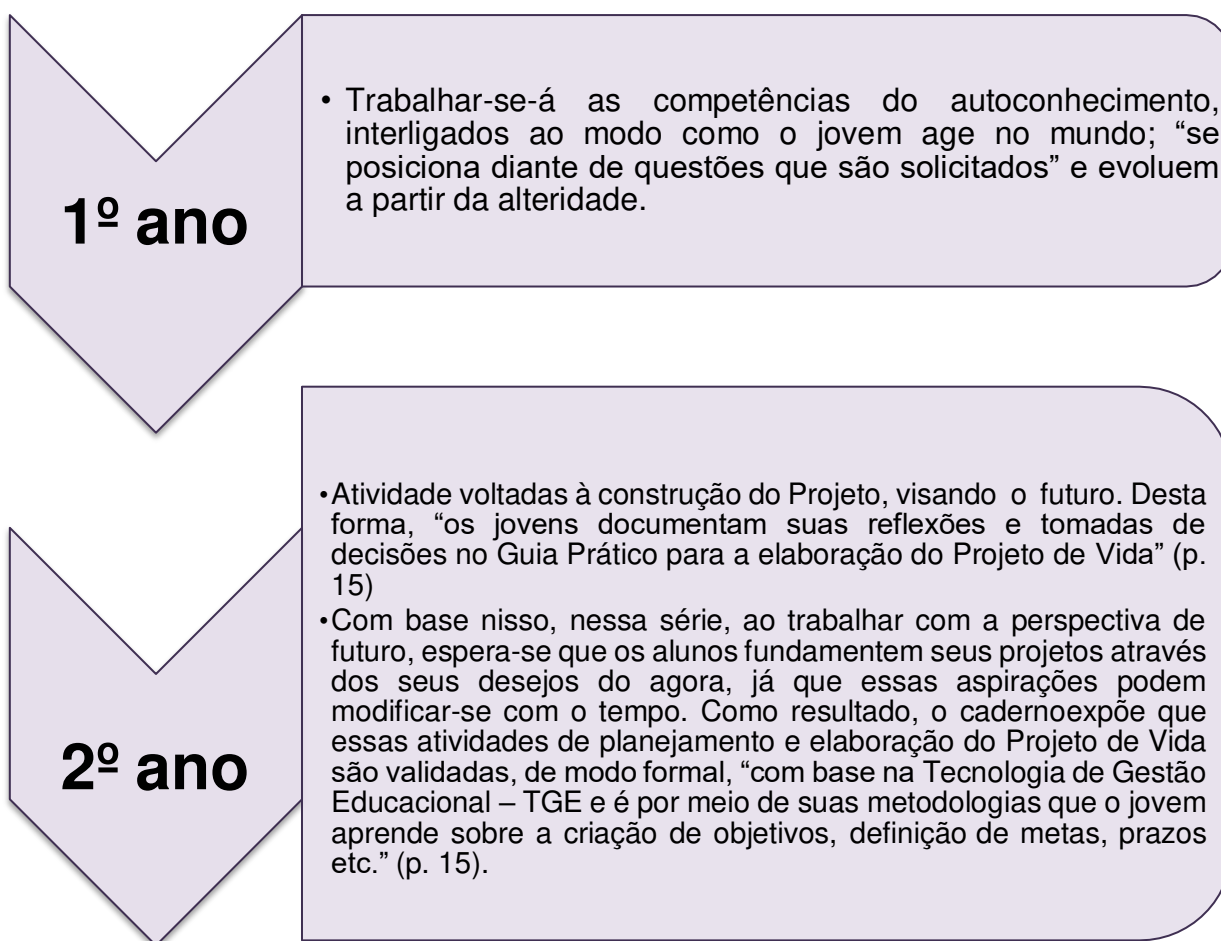
Na primeira eletiva, o caderno inicia sua exposição ao falar que o objetivo norteador dessa disciplina está direcionado para o “ser” e o “querer ser”. No entanto, eles partem da problematização sobre o aluno “querer ser alguém” no futuro, ao afirmar que eles já são sujeitos pensantes e atuantes em sociedade; por esse motivo, o seu processo de ensino aprendizados

deve ser respaldado em práticas pedagógicas que não desconsidere o presente e se alinhe com a contemporaneidade. “Por isso, um Projeto de Vida parte da percepção de onde se está para onde se quer chegar” (p. 12). Vale-se ressaltar que Projeto de Vida não designa um plano sobre “projeto de carreira ou resultados de um teste de vocações”, mas sim um trabalho cuidado, que incentiva o jovem no processo de reflexão sobre “quem ele sabe é” e “quem gostaria de vir a ser” no futuro. (p. 15)

No campo metodológico, essa disciplina se estrutura no 1º e 2º ano do Ensino Médio e o ponto de partida parte da construção de identidade. Esse trabalho se dará de modo linear, como podemos ver no **quadro 2**, abaixo:

Quadro 2: Projeto de Vida no Ensino Médio.

“PROJETO DE VIDA”	
SÉRIE E.M	METODOLOGIA



Essa disciplina, Projeto de Vida, não é trabalhada no 3º ano do Ensino Médio. Ou seja, nessa etapa, os educandos não recebem “aulas estruturadas” desse componente diversificado. Cabe a eles acompanhar o processo os seus objetivos próprios, construídos no 2º ano, e refletir se suas metas correspondem às criadas no ano anterior. Adiante, o material diz que não existe um perfil categórico do professor para desenvolver essa disciplina. No entanto, espera-se que ele compreenda que a sua principal função é mediar o aluno para a construção de suas potencialidades, através da capacidade “de inspirar o jovem, de “fazer corpo” por meio da Pedagogia da Presença, sendo afirmativos em suas vidas”. (p. 18).

#### 4.4. - Estudo Orientado

Essa disciplina faz parte das Metodologias de Êxito, da parte Diversificada do currículo, e sua construção serviu de base para os educandos exercitassem a prática de estudar, através de técnicas que organizem seus estudos e facilite a aprendizagem. Com base nos objetivos da Escola da Escolha, o aluno será estimulado a executar suas capacidades cognitivas por meio de um espaço designado à execução de estudos guiados, inicialmente, pelo professor. Para acentuar essa proposta, torna-se interessante enfatizar que a constituição desse conjunto de atividades pedagógicas, mediadas através desse componente curricular, não se dá de modo aleatório, o aluno é auxiliado pelo professor com o objetivo de caminhar por três processos, através de técnicas e procedimentos pedagógicos, “organizar, planejar e executar”. A realização dessas técnicas visa o “autodidatismo, à autonomia, à capacidade de auto-organização e de responsabilidade pessoal”. (p. 41)

Em continuidade, essa disciplina perpassa pelos três anos do Ensino Médio e sua principal bagagem de aprendizado, além do conhecimento de currículo, são os pessoais: tornar-se um sujeito mais estratégico, autônomo e solidário e sociável. Assim, os alunos “aprendem a aprender” e desenvolvem esse conhecimento durante o ano letivo. Outro ponto considerado por essa disciplina refere-se à possibilidade de resgatar o que foi estudado nos anos anteriores, isso possibilita ao jovem uma capacidade maior de “se organizar e assumir as responsabilidades inerentes à sua condição de jovem”, através da pertinente utilização do período programado para a execução dos estudos.

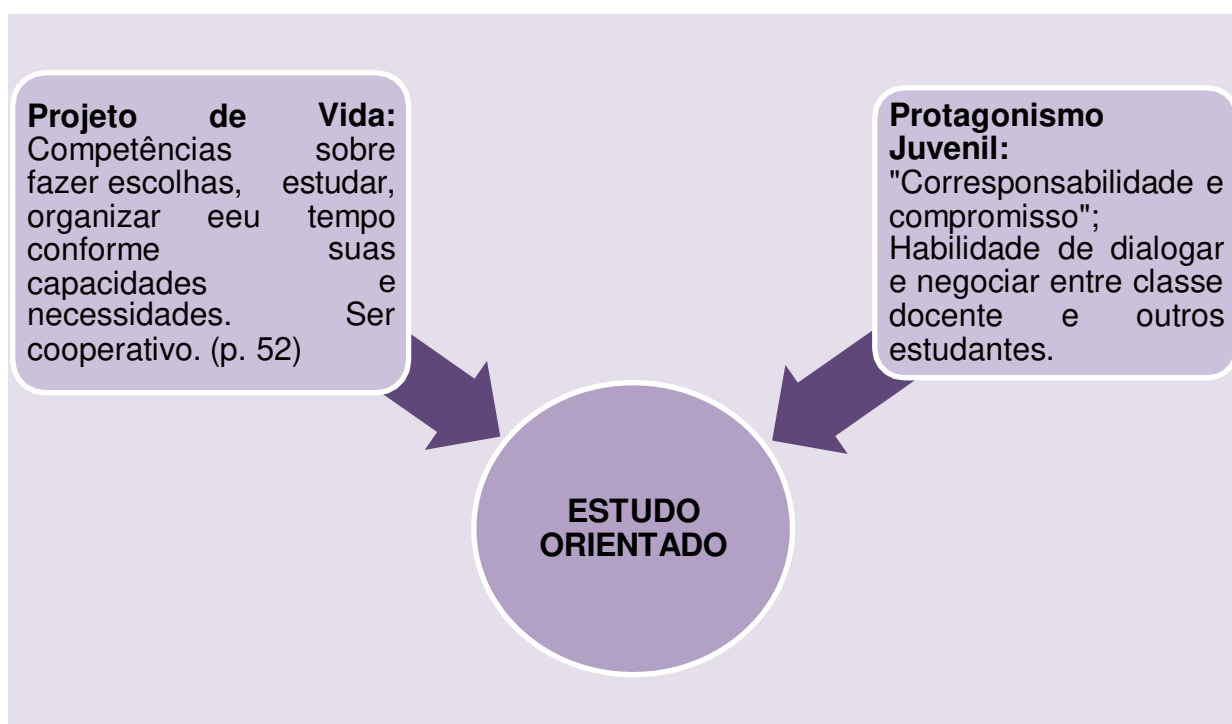
Diante todas as condições estruturais para que o jovem possa receber as orientações apropriadas, é imprescindível que todos os educandos passem pelo seguinte processo: “QUERER estudar (ter uma atitude positiva para o estudo); PODER estudar (desenvolver habilidades e utilizar-se delas) e SABER estudar (utilizar estratégias que favoreçam a sua



aprendizagem).” (p. 41). Tal processo é enfatizado pelo segundo objetivo traçado pelo Estudo Orientado. Por conseguinte, ao perceber que os alunos estão se adequando às práticas de estudos, de acordo com a realização de técnicas de organização, memorização e produção, objetiva-se encaminhar o jovem para a prática de monitoria. E esse é o ponto chave da disciplina referida, porque é nesse momento que o estudante irá pôr em prática sua personalidade solidária, interativa e sociável.

A dinâmica da monitoria se dará da seguinte forma: em um horário reservado, o líder da turma senta-se com o professor, que estará disponível para lhe orientar, e, com ele, fará o plano de atividade. Esse plano servirá para que os educadores e educandos caminhem pela mesma perspectiva do que deve ser abordado com mais ênfase, diante da maior dificuldade de alguns. Isso será constatado através de uma atividade diagnóstica. Assim, fica ao cargo do líder ouvir as principais queixas dos outros alunos e repassar para a classe pedagógica. Para fechar, atrelando essa função de modo direto ao protagonismo, o líder da turma fica encarregado por listar cada aluno que se disporá a ser monitor de cada disciplina. Através de um planejamento realizado, por meio de uma aula produzida com recursos pedagógicos oferecidos, o monitor irá repassar suas compreensões para o restante da turma. Assim, trabalha-se tanto o caráter sociável como o interdisciplinar, de acordo com o **quadro 3**, abaixo:

Quadro 3: Inter-relação do Estudo Orientado com Projeto de vida e Protagonismo Juvenil.



Portanto, com base no exposto sobre esse caderno, o trabalho em prol do desenvolvimento juvenil, com foco na amplificação dos componentes curriculares, deve estar concatenado e estruturado por rotinas diversificadas, “com novos ambientes de aprendizagem para as aulas e trabalhos educativos”, e um trabalho em conjunto entre as classes docentes e discentes.

No próximo caderno, iremos dar continuidade às reflexões sobre como protagonismo juvenil é configurado, na educação, a partir do aporte documental. Aqui, nosso olhar será para a construção de uma rotina, com ênfase na sua importância, e como rotina e protagonismo podem caminhar juntos.

#### 4.5 CADERNO MODELO PEDAGÓGICO 8 – ROTINAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS Logo

de início, o referido caderno aborda a importância da adequação temporal, visando o “equilíbrio entre os diversos núcleos de aprendizagem” para, assim, ratificar que as atividades serão realizadas. Para exemplificar os benefícios, o material cita os casos dos estudantes que detêm do Transtorno do Espectro Autista e que “podem se beneficiar de rotinas mais estruturadas”. Nessas situações, “o apoio das equipes de Educação Inclusiva ou Especial de cada Secretaria de Educação será fundamental para que a partir de orientações específicas para a Equipe Escolar”, toda a classe discente seja amparada de modo mais significativo com a rotina de trabalho. (p. 8)

O exemplo de rotina ao qual iremos nos deter, será o da Prática de Acolhimento. Nela, a partir do planejamento diário da instituição escolar, é necessário que os atuantes da escola levem “em consideração as diversas possibilidades de interações, articulações, interesses, objetivos, vislumbrando sempre o desenvolvimento das aprendizagens em vários âmbitos da vida do estudante.” (p. 9). Assim, a prática de acolhimento é sub eixo das práticas de acolhimento e objetivam enriquecer as camadas de estudos e ampliar o sentido de educar. Como podemos ver abaixo:

É uma Prática Educativa desenvolvida pelo Modelo Escola da Escolha que objetiva consolidar, por intermédio de um conjunto de atividades, a mensagem de que acolher, receber e aceitar as pessoas, sejam elas os estudantes, a Equipe Escolar ou os Pais e Responsáveis, é parte indissociável do Projeto Escolar e elemento fundamental para o seu desenvolvimento de todo o processo educativo. (ESCOLA DA ESCOLHA – ICE. [Cópia de EM\\_Caderno\\_8\\_Digital.pdf](#))

Intitulado Acolhimento da Equipe Escolar, essa prática é realizada por Jovens Protagonistas que concluíram o ensino médio, mas ainda fazem parte do grupo escolar, seja pelo sentimento de pertença ou por algum outro tipo de ligação; e alunos ingresso dos anos finais do ensino médio. Junto ao grupo de educadores, o evento é realizado no período de entrada à escola, com base em planejamento realizado anteriormente, que variam entre as características dos alunos, seus gostos e perspectivas. Além disso, o objetivo dessa prática é reiterar a importância da presença dos alunos naquele espaço, principalmente aqueles que estão entrando na Escola Técnica e, ainda, estão se adequando ao modelo escolar. Outro fator que ancora a criação dessa prática, é a intenção de potencializar a identificação do aluno com a escola, fazendo-os considerar a “Escola dos Sonhos” onde todos os integrantes trabalham em prol desse cenário. (p. 32)

Observando pela perspectiva “Protagonista Juvenil”, o material enfatiza que o momento de acolhimento é considerado o início das atividades protagonistas, na qual trabalham por meio de práticas que lhes tornam ‘agente ativo de transformação’ e “fonte inspiradora de transformação” (p. 32). Dessa forma, a prática de receber todos os profissionais do centro escolar e os demais alunos com músicas, poemas, mensagens motivadoras, doces ou outras atividades recreativas são os alicerces dessa prática, de acordo com o referido caderno.

Uma segunda ação Protagonista que o caderno 8 salienta são as Práticas Educativas de Vivência em Protagonista. Esse movimento procurar englobar a classe de estudantes no campo de discussão sobre o progresso da escola. Ou seja, é reservado um espaço onde os alunos estarão aptos a explicar suas opiniões sobre planejamento de atividades, comportamento pessoais, práticas respeitadas para com as outras pessoas, e, também, a escola em si. Essa ação pode ocorrer através de “Clubes de Protagonismo, Conselho de Líderes e Grêmios Estudantis” (p. 52). Para exemplificar, o caderno analisado faz uma menção ao “Clube de Protagonismo intitulado JAP – Jovens em Ação pelo Patrimônio”, que se refere aos jovens protagonistas atuantes na prática de propor reflexão, com todos os indivíduos atuantes na escola, sobre a importância em conservar o patrimônio escolar.

Através de um planejamento com professores e grupo pedagógico, os Protagonistas programam suas atividades/ ações sobre como irão desenvolver o referido clube. Atrelado a isso, o caderno reitera o fato de que essas reuniões, junto com essa ação, não são atividades que fogem do currículo, e que, por esse motivo, não deve ser entendida como um exercício recreativo sem finalidade. Duas premissas estruturam a existência desses clubes: “Ensinar algo que agregue valor aos seus participantes; Colaborar com o sucesso da escola na formação do estudante protagonista”. Assim, o processo para sua existência permeia a prática do estímulo

diário; da participação; do diálogo e a da conscientização de que os alunos podem e devem fazer parte da constituição da sua formação escolar e social. (p. 53).

Continuando no campo de atuação juvenil com foco na constituição do Protagonismo, observaremos, de forma sintética, o próximo caderno. Em ligação com os outros materiais expostos, este também irá enfatizar os espaços educativos que se estendem para além da sala de aula; e buscam constituir, de modo gradual, o Protagonismo estudantil.

#### 4.6 CADERNO MODELO PEDAGÓGICO 9 – ESPAÇOS EDUCATIVOS.

Ao trazer a noção de espaço como algo plural, que constitui situações subjetivas e não impõem a condição de uma “identidade fixa”, o caderno nove – Espaços Educativos, intenciona reverberar a ideia de que até o espaço escolar, com suas decorações, demandam um “algo” educativo. Deixar as cadeiras organizadas, olhar um vaso de planta que precisa ser cuidado pode despertar no aluno um caráter mais cuidadoso e respeitoso com o local onde ele frequenta diariamente. E é essa premissa que o referido caderno busca explicar: a de propor atos educativos, atrelados às práticas Protagonistas, através do espaço do corredor, banheiro, pátio, sala e tantos outros.

Dentre os vários Espaços, detenho-me, aqui, ao tópico “Os Corredores que Favorecem Encontros”. Compreendido, principalmente, como um espaço de passagem e fácil circulação, os corredores trazem em sua “função” espacial ligar outros pontos e, assim, formar um elo de comunicação e encontro. “Para a Escola da Escolha podem ser um lugar onde os estudantes se encontram e trocam suas opiniões e pensamentos. É nos corredores onde permeiam os mais plurais alunos, que anseiam por externar suas meditações com seu grupo de amigos. Conhecido como um ambiente de convivência, os corredores carregam situações de Protagonismo, onde permeiam o respeito, o burburinho, as problemáticas sociais, e, intensamente, a desenvoltura nas atividades sociáveis. (p. 15)

### 5. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Com base nos materiais referidos, podemos constatar que o caderno Escola da Escolha dispõe de um múltiplo acervo sobre a prática do ensino heterogêneo e diversificado. Diante da sua definição geral, esse material objetiva ampliar o olhar dos indivíduos sobre o ato de ensinar e aprender. Dessa forma, o caderno se desvincula da concepção de modelo pedagógico

tradicional e adere ao ensino diversificado, que se estrutura na principal premissa: possibilitar espaço e meios para que os alunos optem por se inserir em situações constituintes do seu Protagonismo.

Diante de uma preocupação social, desse material analisado, de reverberar o conceito de Protagonismo Juvenil como uma atividade diária, o caderno se divide em 12, procurando abarcar temáticas de modo individual e com clareza. Como exemplo, o caderno Escola da Escolha, em seu caderno 9, reflete sobre a importância de compreender que os espaços para além da sala de aula, também, designam espaços educativos. Essa compreensão de espaços dialoga com a perspectiva de Brandão (1993), ao compreender que os espaços que constroem a educativo se iniciam nos diversos locais de socialização. Em muitos casos, o ato de educar começa em casa, com a mãe dando conselhos sobre como se comportar em sociedade, nas brincadeiras de rua, que o respeito pelo outro é obedecido, mesmo que de modo intrínseco. Nesse ínterim, o material observado reitera a concepção que o ato educativo deve ser iniciado desde a entrada à escola, através da Prática de Acolhimento, até os projetos construídos entre classe docente e discente.

De acordo com Groppo (2000), as discussões sobre a definição de Juventude ainda apresentam inconstâncias, em que ora é compreendido como uma fase transitória à fase adulta, ora é compreendida como uma fase importante de construção identitária em prol do desenvolvimento de suas potencialidades sociais. Para o autor, a juventude deve ser vista em pluralidade, levando em consideração os diferentes grupos juvenis com suas respectivas identidades e culturas. No caderno Escola da Escolha, no caderno 5, a definição de jovem interliga-se às compreensões de Groppo (2000) no tocante às suas críticas sobre como defini-los. Para o caderno, o jovem está enquadrado entre os 15 a 24 anos e podem ser compreendidos como indivíduos sociáveis, que carregam a personalidade de mudança na sociedade, ou os rebeldes, que acentuam a idade de descompromisso e desinteresse sobre seu meio. De fato, o material busca enfatizar a importância desse grupo, atrelando à ideia de que, no campo educacional, a melhor forma de mostrar suas potencialidades seja através do estímulo, no entanto, ao procurarmos uma ideia mais concreta sobre quem são esses indivíduos, permeamos por algumas definições paradas no tempo, tal como o sociólogo reflete. Assim, para o autor:

“Para a compreensão dos significados sociais das juventudes modernas e contemporâneas, o essencial não é delimitar de antemão a faixa etária da sua vigência. Esta faixa etária não tem, como discutirei, caráter absoluto e universal. É um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica. A juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e

deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos “estruturante” das redes de sociabilidade. De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou “grupos etários homogêneos”, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude.” (GROPPO, 2016, P. 10)

Compreendo, todavia, que a dificuldade de atribuir uma definição mais concisa sobre esse grupo deu-se devido a todos os questionamentos, sobre essa problemática, que ainda permeiam com o tempo. Desta forma, ao procurar definir o jovem a partir de faixa etária ou compreensões sobre suas possíveis personalidades rebeldes nos fazem compreender que, ainda, não conseguimos encontrar uma definição mais elaborada sobre, de fato, os jovens.

Seguindo com essa discussão, Mesquita compreende que:

Além disso, é preciso superar as representações que circulam na esfera social e cultural que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Como afirmam Dayrell e Carrano (2014), é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem, concebendo o jovem como um “vir a ser” adulto (pré-adulto). Nega-se, com isso, o presente vivido. Há associação da imagem da juventude vista como problema, principalmente no que se refere aos casos de uso de drogas, violência, criminalidade, gravidez precoce. (MESQUISTA, 2020, p. 3)

Para a autora, torna-se importante o trabalho em enfatizar que as ações juvenis devem ser estimuladas e consideradas essenciais em sua formação. Para isso, deve-se desvincular a ideia de trabalhar no estudante o seu futuro baseado no que ele quer ser, como se o futuro fosse o único futuro pelo qual o jovem passe a ter sentido social. Para a autora, é imprescindível reafirmar às classes juvenis que eles já são indivíduos que detêm importância em seu meio de vivência e na sociedade, em geral. Assim, no caderno Escola da Escolha, ao retratar a disciplina Projeto de vida, o material busca enfatizar que o estímulo deve partir da premissa de construção de identidade, com intuito de conduzir o estudante ao conhecimento de si mesmo, e após, encaminhá-los à reflexão de, a partir do que eles conhecem de si, quais caminhos futuros lhes despertam o interesse em seguir.

Por conseguinte, conforme nossa metodologia nos direciona, pudemos perceber que o trabalho com o Protagonismo Juvenil é estruturado a partir de duas perspectivas: de disciplina diversificada e eixo formativo. Na primeira, é refletido que o professor utilize de métodos que instigue o alunado ao campo central de algumas atividades. O intuito, é construir o seu lado discursivo dos alunos e perceber como eles despertam seu lado crítico através de liderança de projetos, reuniões com o setor de educadores. De modo geral, o Protagonismo Juvenil busca trabalhar as potencialidades juvenis a partir do que eles já são no presente. Para o caderno, é

importante que o professor os direcione para atividades que instiguem o jovem a ocupar o centro das discussões sociais. Atrelado a essa ideia, compreendendo Protagonismo Juvenil como eixo formativo, o caderno o sistematiza em duas disciplinas abordadas: Projeto de Vida e Estudo Orientado.

Na primeira, intenta-se trabalhar com o jovem as suas perspectivas de identidade, observando suas ações no espaço escolar, e analisando quais caminhos lhes despertam interesse. Ao contrário do que Mesquita (2020) reflete, o caderno busca reiterar a premissa de que antes de pensar em “ser alguém”, deve-se despir das roupas ultrapassadas do ensino tradicional, e compreender que os jovens já são sujeitos primordiais, na sociedade, por suas características próprias de ver o mundo.

O Estudo Orientado busca trabalhar o lado autônomo e solidário do aluno, em que ele será instigado a “aprender a aprender”, através de técnicas de estudo, e, após, será lhe dado a função de monitor de turma. Aqui, o aluno que se dispuser a dialogar com a turma sobre o componente curricular que mais lhe desperta interesse, será o monitor e, no dia da avaliação, explicará o conteúdo a partir de uma apresentação. De modo mais técnico, mas não tradicional, o caderno objetiva trazer o aluno para o centro dos debates pedagógicos, onde eles poderão dialogar com os educandos sobre os seus anseios e sobre metodologias que podem ser adotadas pela classe docente.

Portanto, ao demonstrar interesse em reverberar como escola e jovem podem constituir o Protagonismo Juvenil, o caderno Escola da Escolha opta por centralizar a educação a partir de um ensino diversificado, com foco no Protagonismo Juvenil permeados por uma compreensão de eixo de formação.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos a extensa discussão sobre como a sociedade compreende a juventude e como os especializa, nossa pesquisa se ancorou em reflexões sobre a dualidade em que o jovem é posto, e como isso interfere na construção de identidade. Compreendidos como sujeitos rebeldes ou detentores de características que lhes fazem ser vistos como indivíduos que vão mudar o mundo, o jovem caminha pela confusão de sua classe, e pela gama de teorias sobre as funções sociais que lhes são postas.

No contexto escolar não é diferente, buscamos analisar de que forma o jovem é posto na escola, e pudemos perceber que a intenção principal do caderno Escola da Escolha é trazê-lo para o centro de debates pedagógicos. Espera-se que os alunos desenvolvam seu lado crítico sobre como eles enxergam a educação, quais atividades lhes parecem pertinentes e de que forma eles podem atuar nesse espaço visto como algo integrado e interativo.

Conforme esse resultado, pudemos denotar que o Protagonismo Juvenil é respaldado por um conjunto de ações formativas que estruturam o ato de ser Protagonismo, reiterando a ideia de que Jovem e Protagonismo caminham através de ações sociais. Ou seja, o caderno demonstra que o conjunto de ideias sobre como podemos trabalhar o Protagonismo Juvenil está diretamente interligado à noção de fazer algo, que vai desde um projeto realizado ao modo como se relacionam nos espaços escolares.

A concepção do Caderno da Escolha se aproxima da concepção realizada sobre como o Protagonismo Juvenil deve ser constituído; no entanto, não foi possível olhar isso na prática, já que o nosso foco está centrado no documento referido. Por esse motivo, indicamos como estudos futuros analisar em lócus a prática da Escola em torno do Protagonismo Juvenil para, assim, verificarmos se essas orientações são postas em prática.



## 7. REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 25-36, maio/dez. 1997.
- BRANDÃO, Carlos R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão Sistemática Sobre Juventude e Participação nos Últimos 10 anos. *Saúde Soc.* São Paulo, v.18, n.3, p.411-423, 2009.
- CADERNO DE FORMAÇÃO: Escola da Escolha. ICE – BRASIL. 2003.
- CARRANO, P. Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades. **Democracia Viva**, n.30, p. 3-5, 2006.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.
- FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 89-101.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.
- GROPPO, Luís Antônio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. In: SOUZA, Janice Tirelli Ponte de; GROppo, Luís Antônio (Orgs.). **Dilemas e contestações da juventude no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011.
- GROPPO, Luís Antônio. **Juventude**: ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações In: **Sociais-25**, São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.
- MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Companhia Editora Nacional, Segunda Edição, 1966.
- MESQUITA, Silvana. **Elementos da Didática para a Juventude**: Entre a Dimensão Relacional e a Construção de Sentidos.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOVAES, R. R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (Org). **Karl Mannheim**, São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

NOVAES, R. R.; VITAL, C. A juventude de hoje: (re)invenções da participação social. In: THOMPSON, A. A. (Org.). **Associando-se à juventude para construir o futuro**. São Paulo: Petrópolis, 2005.

ROCHA, Luciana Vieira Alves. **O Gênero Textual Artigo de Opinião: Uma proposta para o Ensino articulado de Leitura, Produção Textual e Análise Linguística**. UFCG, Campina Grande, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1(1), p. 1-28, 2009. Disponível: Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz (1).pdf

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

**Online:**

**Escola da Escolha**. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso dia 03/06/2023, às 13:00.

Cadernos Escola da Escolha:

[Cópia de EM Caderno 1 Digital.pdf](#)

[\(ICE\) Caderno 2.pdf](#)

[\(ICE\) Caderno 3.pdf](#)

[\(ICE\) Caderno 4 .pdf](#)

[\(ICE\) Caderno 5.pdf](#)

[\(ICE\) Caderno 6.pdf](#)

[\(ICE\) Caderno 7.pdf](#)

[\(ICE\) Caderno 8.pdf](#)

[\(ICE\) Caderno 9.pdf](#)

[\(ICE\) Caderno 10.pdf](#)

[\(ICE\) Caderno 11.pdf](#)

[\(ICE\) Caderno 12.pdf](#)

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Adolescência, educação e participação democrática.  
Disponível em: [Adolescência, educação e participação democrática.pdf](#)