

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Rodrigo Lopes Carbogim

**As Juventudes e o Currículo Escolar:
maior acolhimento para melhor formação**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Rodrigo Lopes Carbogim

**As Juventudes e o Currículo Escolar:
maior acolhimento para melhor formação**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof.^a Dra. Branca Jurema Ponce.

São Paulo

2021

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Rodrigo Lopes Carbogim

**As Juventudes e o Currículo Escolar:
maior acolhimento para melhor formação**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

*Dedico este trabalho a todos e todas que
diariamente lutam por uma educação
acolhedora e emancipadora das Juventudes.*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Número do processo: 88887.311158/2018-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Process number: 88887.311158/2018-00

AGRADECIMENTOS

Foram 36 meses de pesquisa para esta dissertação sair das ideias e ir para a escrita. 36 meses de muito aprendizado, problemas e, também, apoio de pessoas que fizeram esta dissertação ser possível.

Em especial, dirijo os agradecimentos:

À Ticiania Souza, minha noiva, que me sustentou emocionalmente durante a escrita desta dissertação, dos meus altos e baixos e por tudo que fez para que eu pudesse caminhar e realizar mais este sonho.

A minha querida orientadora Professora Dra. Branca Jurema Ponce, por toda calma, paciência e zelo com minha pessoa e principalmente, por todo caminho que me orientou e iluminou para esta dissertação.

Aos Professores da banca examinadora, principalmente o Professor Dr. Alípio Márcio Dias Casali e a Professora Dra. Juliana da Fonseca Neri, pelas considerações e orientações para a conclusão desta dissertação.

Aos meus colegas do Gepejuc, muito obrigado por toda paciência, apoio e auxílio nesta jornada de dissertação. Vocês foram essenciais em todo caminho construído.

Aos Professores e Professoras do Programa de Educação: Currículo, por toda acolhida e orientação durante este mestrado.

Aos meus amigos de caminhada escolar e acadêmica, Laureano Guerrero Bogado, Vinicius Souza de Paulo, por todas conversas e discussões que tivemos sobre as nossas ideias e devaneios filosóficos, muito me ajudaram na sistematização das ideias aqui escritas.

Ao meu querido tio Raimundo Santana, que no seu amor pelo conhecimento e pela educação me inspirou para sempre a buscar um conhecimento profundo e uma bagagem cultural na caminhada da vida.

À Capes e a Fundação São Paulo, que possibilitaram minha permanência no Programa de Educação: Currículo, espero ter contribuído para um melhor desenvolvimento da educação no Brasil.

CARBOGIM, Rodrigo Lopes. **As Juventudes e o Currículo Escolar: maior acolhimento para melhor formação**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMO

As Juventudes possuem uma multiplicidade de representações e perspectivas que historicamente construídas, transcendem o cotidiano das relações e vivências. Por serem marcadas pelas diversidades de condições, caracterizam-se para além das meras tipificações etárias, ou até mesmo pela função que exercem perante os padrões sociais. O modo de ser jovem é único. São muitas as suas visões de mundo. Não se limitam a algo condicionado socialmente, por isso, Juventudes no plural. Os sujeitos desta dissertação são as Juventudes urbanas de 15 a 17 anos que frequentam o sistema público de educação brasileiro, que em boas parcelas encontram-se violentadas, inclusive pela tensão existente entre elas e o currículo escolar. Este estudo foi feito a partir da literatura acadêmica disponível. Objetivou-se apontar algumas possibilidades de superação das relações conflituosas entre as juventudes e o currículo escolar geradoras de “violência curricular” (GIOVEDI, 2012). Iniciamos nossa pesquisa com uma revisão de literatura, feita a partir de critérios pré-estabelecidos. Selecionamos as publicações que melhor convergiam com o objetivo do trabalho. Buscou-se, também, realizar leituras de autores de referência, sobre o tema: Abramovay (2002, 2005, 2013, 2015); Arroyo (2013, 2014); Bauman (2005, 2013); Boff (2002); Carrano (2000); Charlot (2002); Dayrell (2003, 2007) Dayrell, Carrano e Maia (2014); Freire (2011); Giovedi (2012, 2013); Goodson (2007); Ponce (2009, 2018); Ponce e Neri (2015, 2017); Ponce e Araujo (2019); Gimeno Sacristán (2011, 2013, 2017); de modo a realizar as análises. Na vivência da violência curricular, a potencialidade juvenil perde sentido. Porém, nossa análise e reflexão visualizam na Justiça Curricular a possibilidade de uma mudança de paradigma para um possível fomento do acolhimento, do diálogo e da escuta das Juventudes.

Palavras-chave: Currículo; Educação Escolar; Justiça Curricular; Juventudes; Violência Curricular.

CARBOGIM, Rodrigo Lopes. **Youth and the school curriculum: greater acceptance for better education**. 2021. 126 f. Dissertation (Master in Education: Curriculum) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

In essence, youths have a potential for representations and perspectives that naturally transcends the everyday relationships experienced by most individuals. As it is marked by the diversity of conditions, identities, and relationships, youths are characterized beyond mere age typification's or even by their role in the face of the expected social standards. The young way of being is unique, and it occurs through the manifestation of their worldviews. The youths are not limited to something socially conditioned but based on the possibilities that allow us to call them Youths. They are the base for this master's Thesis analysis: urban youths aged 15 to 17 who attend the Brazilian public education system and often find themselves in conflict with the tension between the school curriculum and the individuals. Thus, out of the available academic literature, we aim to point out some possibilities for overcoming the conflicting relationships that generate curricular violence among youths (GIOVEDI, 2012). As a methodology, our research started with a literature review, in which were selected the publications that best converged on the pre-established criteria. Guiding the reflection through the reference authors: Abramovay (2002, 2005, 2013, 2015); Arroyo (2013, 2014); Bauman (2005, 2013); Boff (2002); Carrano (2000); Charlot (2002); Dayrell (2003, 2007) Dayrell, Carrano and Maia (2014); Freire (2011); Giovedi (2012, 2013); Goodson (2007); Ponce (2009, 2018); Ponce e Neri (2015, 2017); Ponce e Araujo (2019); Gimeno Sacristán (2011, 2013, 2017); In Curricular Violence that the youth potential loses significance and ends up becoming a void of meaning concerning learning and their school development. However, our analysis and reflection visualize that Curriculum Justice offers the possibility of a change of paradigm and mentality toward a possible stimulation and re-meaning of embracing, dialogue, and listening to the Youths.

Keywords: Curriculum; Schooling; Curricular Justice; Youths; Curricular Violence.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Gráfico da Divisão Etária Geral da População Brasileira..... | 34 |
| Figura 2 - Gráfico da Divisão Etária das Juventudes Brasileiras..... | 34 |
| Figura 3 - Gráfico da Divisão Étnica e Racial das Juventudes Brasileiras..... | 35 |
| Figura 4 - Gráfico da Territorialidade Das Juventudes Brasileiras..... | 36 |
| Figura 5 - Gráfico sobre a Religiosidade Juvenil Brasileira..... | 36 |
| Figura 6 - Gráfico sobre a Juventudes e as Situações Familiares..... | 37 |
| Figura 7 - Gráfico da Escolaridade e Defasagem Escolar..... | 38 |
| Figura 8 - Gráfico sobre as Causas do Abandono Escolar..... | 39 |
| Figura 9 - Gráfico sobre a Escolaridade Familiar das Juventudes..... | 40 |
| Figura 10 - Gráfico da Renda Mensal das Juventudes..... | 41 |
| Figura 11 - Gráfico da Renda Mensal das Juventudes..... | 42 |
| Figura 12 - Gráfico das Atividades das Juventudes por Faixa Etária..... | 43 |
| Figura 13 - Gráfico do Acesso à Internet nos Domicílios Brasileiros..... | 45 |
| Figura 14 - Gráfico mostra acesso à Internet por Tipo de Equipamento..... | 46 |
| Figura 15 - Gráfico sobre finalidades do Uso da Internet..... | 46 |
| Figura 16 - Estrutura Reguladora do Currículo..... | 53 |
| Figura 17 - Dimensões Reguladoras do Currículo..... | 54 |
| Figura 18 - Gráfico mostra a Taxa de Homicídio Juvenil no Brasil..... | 83 |
| Figura 19 - Gráfico mostra aqueles que citaram o desinteresse como Problema Escolar..... | 89 |
| Figura 20 - Gráfico mostra aqueles que citaram “A Indisciplina Como Problema Escolar”..... | 90 |

LISTA DE QUADRO E ATABELAS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - As Relações Hegemônicas..... | 94 |
| Tabela 1 - Jovens de 14 a 17 anos que não frequentam a Escola..... | 97 |
| Tabela 2 - Taxa de Reprovação no Ensino Médio em 2014..... | 98 |
| Tabela 3 - Taxa de Abandono no Ensino Médio em 2014..... | 98 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ANPED | Associação Nacional de Pesquisa em Educação |
| BID | Banco Mundial |
| CGI.BR | Comitê Gestor da Internet no Brasil |
| CNJ | Conselho Nacional da Juventude |
| FLASCO | Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GEPEJUC | Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Justiça Curricular |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LA | Liberdade Assistida |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para o Desenvolvimento Econômico |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PEA | População Economicamente Ativa |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PSC | Prestação de Serviço Comunitário |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| SINASE | Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo |
| TIC | Tecnologia da Informação e da Comunicação |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| CAPÍTULO I..... | 23 |
| 1 A CONDIÇÃO JUVENIL..... | 23 |
| 1.1 O que são as Juventudes?..... | 24 |
| 1.1.1 As experiências e significados juvenis na contemporaneidade..... | 27 |
| 1.1.2 As juventudes sob o olhar da Cultura e da Educação..... | 30 |
| 1.2 Um breve panorama das Juventudes no Brasil..... | 32 |
| 1.2.1 Informações gerais sobre as Juventudes..... | 33 |
| 1.2.2 Os panoramas Juvenis de Cultura e Educação..... | 38 |
| 1.2.3 O mundo do trabalho na perspectiva Juvenil..... | 41 |
| 1.2.4 As Juventudes e a Cultura Digital..... | 44 |
| 1.3 As potencialidades Juvenis e suas perspectivas..... | 48 |
| | |
| CAPÍTULO II..... | 50 |
| 2 O CURRÍCULO ESCOLAR E AS JUVENTUDES..... | 50 |
| 2.1 O Currículo e a Escola..... | 52 |
| 2.1.1 As influências sobre o Currículo..... | 55 |
| 2.1.2 As experiências sociais e os conhecimentos acadêmicos..... | 58 |
| 2.1.3 O Currículo como espaço de desenvolvimento humano..... | 60 |
| 2.2 O Currículo e as Juventudes..... | 62 |
| 2.2.1 Os sujeitos do Currículo..... | 63 |
| 2.2.2 O Currículo como espaço de cultura e diversidade..... | 66 |
| 2.2.3 Os novos espaços de aprendizagem..... | 67 |
| | |
| CAPÍTULO III..... | 72 |
| 3 AS VIOLÊNCIAS, A ESCOLA E AS JUVENTUDES..... | 72 |
| 3.1 As violências na dinâmica escolar..... | 74 |
| 3.1.1 A violência na escola..... | 76 |
| 3.1.2 A violência para a escola..... | 77 |
| 3.1.3 A violência da escola..... | 78 |

| | |
|---|------------|
| 3.2 As violências escolares e a condição juvenil..... | 79 |
| 3.2.1 Um olhar crítico às violências escolares: as microviolências..... | 82 |
| 3.2.2 O que as pesquisas dizem sobre os problemas da escola..... | 87 |
| 3.3 A violência curricular..... | 91 |
| 3.3.1 A violência curricular e o currículo atualmente hegemônico..... | 93 |
| 3.3.2 As consequências da violência curricular para as Juventudes..... | 95 |
| | |
| CAPÍTULO IV..... | 101 |
| 4 A PROMOÇÃO DA JUSTIÇA NO ACOLHIMENTO DAS JUVENTUDES..... | 101 |
| 4.1 Da justiça social à Justiça Curricular..... | 102 |
| 4.2 A Justiça Curricular..... | 104 |
| 4.2.1 O conhecimento e a Justiça Curricular..... | 105 |
| 4.2.2 O cuidado e a Justiça Curricular..... | 107 |
| 4.2.3 A convivência e a Justiça Curricular..... | 109 |
| 4.3 Acolher para cuidar..... | 111 |
| 4.3.1 O ato de cuidar como “ethos” da natureza humana..... | 112 |
| 4.3.2 Acolher através do diálogo e da escuta..... | 114 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 117 |
| REFERÊNCIAS..... | 122 |

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre as Juventudes e, com elas, todas as suas marcas de diversidade e pluralidade de identidade, tocamos profundamente em uma pauta de discussão que há tempo se faz presente nos ambientes escolares da educação básica, principalmente no que diz respeito aos jovens que adentram as escolas públicas urbanas de nível médio. A equipe escolar, em suas mais diversas faces de atuação (Diretores, Coordenadores, Professores, Funcionários Administrativos), cotidianamente, depara com jovens matriculados no Ensino Médio que se apresentam para a escola de forma cada vez mais plural e buscam espaços que vão além do tradicional espaço de aprendizagem de saberes.

As Juventudes, com suas identidades, projeções e expectativas (DAYRRELL, 2014) frequentam as instituições escolares em busca de um espaço de orientação, uma possível luz que os guie para as possibilidades da vida, que muitas vezes, se apresentam como impossíveis ou carregadas de incertezas. Entretanto, cheios de esperança, buscam nas escolas lugar para que suas potencialidades, vontades e desejos sejam cultivados e direcionados, um espaço de acolhida, referência e orientação.

“O sentido da escola para os novos estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e a sua identificação com um espaço de estímulos e referência” (KRAWCZYK, 2014, p. 73). Dessa forma, as Juventudes que procuram as instituições de ensino regular, principalmente, os que se encontram na faixa etária de 15 a 17 anos (Faixa etária esperada para as Juventudes matriculadas regularmente na educação básica na fase do Ensino Médio), independentemente da condição juvenil que estão inseridos, buscam nas escolas um espaço que muitas vezes ultrapassa as esferas tradicionais de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), em seu artigo 2º, garante o pleno desenvolvimento do educando, reafirmando a defesa de um espaço educativo construtor de identidades; a escola é, assim, por natureza, um espaço privilegiado de estímulos para os jovens que ali frequentam.

Neste contexto, a realidade juvenil e escolar nos é apresentada de maneira paradoxal; os documentos e as legislações que teoricamente acolhem as diversidades juvenis, ao mesmo tempo, não desenvolvem sentido para as juventudes na prática curricular cotidiana vivenciada pelas escolas. No abismo entre ordenamento

constitucional e realidade muitos jovens continuam frequentando as escolas sem um rumo claro e sem uma orientação bem definida de quem são ou do que esperam.

Como afirma o sociólogo Zygmunt Bauman (2013, p. 102), “hoje muitos jovens estão à deriva, sem nenhuma âncora e não existe autoridade que lhes dê um senso de direção”. Sem uma perspectiva de acolhida e referência, esses mesmos jovens que frequentam os espaços escolares acabam por sofrer com violências derivadas da escola, pela escola e na escola, como afirma o sociólogo Bernard Charlot (2002).

Neste mesmo direcionamento teórico, a pesquisa “Juventudes e Contemporaneidade”, realizada pela ONU / Unesco (FÁVERO *et al.*, 2007), afirma, de forma geral, que os jovens se tornam alvos diretos e indiretos de situações de abandono, violência física e simbólica, desinteresse em relação aos saberes escolares, baixo rendimento no aprendizado, como também da marginalização de suas identidades.

A mesma pesquisa também afirma que os jovens acabam perdendo a referência nos espaços escolares como espaço de acolhida, pois é ali que, muitas vezes, são vivenciadas as violências, independentemente de qual seja o tipo de violência vivenciada, mas, principalmente, a violência realizada pela escola que acaba retirando a referência de acolhida da instituição.

As identidades juvenis, que na modernidade eram tradicionalmente construídas no cotidiano das relações e nos aprendizados escolares, encontram na contemporaneidade espaços cada vez mais paradoxais, fazendo as Juventudes buscarem fora dos muros escolares os seus espaços de identidade. O espaço de referência, agora fora da instituição escolar, é onde o fazer do jovem é efetivado, é onde as juventudes querem estar e se relacionar (CARRANO, 2000).

É nesse cenário da condição juvenil que a presente pesquisa de dissertação se justifica. O currículo escolar pode se desenvolver como meio de violência e dominação, mas também, carrega as possibilidades de um acolhimento digno e emancipatório.

Mas antes de adentrarmos com maior profundidade nas estruturas desta dissertação, precisamos compreender os caminhos, por mim escolhidos, para que esta dissertação ganhasse sentido e significado tanto na minha vida pessoal, quanto na minha vida profissional e justificasse a escrita.

Como professor da educação básica, há 9 anos leciono na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nos componentes curriculares de Filosofia, Sociologia

e História, tanto na rede pública, quanto na rede privada do Estado de São Paulo, em sua maioria, com jovens urbanos, na faixa etária de 15 a 17 anos, matriculados no ensino médio regular. Nesse cenário profissional, como educador das Juventudes, me deparei com um cenário de fragmentação dos saberes e uma proposta educativa escolar pouco significativa para as realidades juvenis que me deparava cotidianamente.

Arroyo (2014) nos esclarece que o educador busca sentido naquilo que faz, saindo de determinados processos alienantes da educação moderna para um ato de humanização e construção de um futuro digno. A partir de cenários vivenciados por mim, não poderia continuar como um educador alienado aos processos institucionais de ensino e aprendizado, encaminhados de modo tão centralizador e homogêneo e que não fazia sentido para os sujeitos escolares.

Analisando melhor a problemática que me era exposta, por conta dos desafios cotidianos que enfrentava com as juventudes, fui inicialmente buscar aprofundamento em uma especialização (Lato Sensu) em Fundamentos de uma Educação para o Pensar, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), já que minha graduação em Filosofia e complementação curricular em Ciências Sociais não me eram suficientes para realizar uma profunda análise e uma ressignificação do meu trabalho docente.

Atuando estritamente na educação formal, também tive o interesse de adentrar em um universo que até então era desconhecido: o universo da educação informal, especificamente da socioeducação; nesse novo cenário, também pude desenvolver diversas atividades de cunho educativo e de orientação (Projeto de Vida) com jovens em situação de médio índice de vulnerabilidade social pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase): Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço Comunitário (PSC). Foi nessa nova realidade que adentrei como educador que ficou claro o quão grande é o abismo existente entre as estruturas escolares e curriculares com as diversas realidades juvenis existentes: a falta de diálogo, acolhida entre as Juventudes, a escola e o currículo prescrito.

Segundo os resultados do “Programa Nacional de Análise de Domicílios/Contínuo (2019), desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica aplicada (Ipea), como os resultados da pesquisa “Atlas da Violência” (IPEA, 2020), também desenvolvido pelo Ipea, as necessidades juvenis não convergem em sua totalidade com as propostas das instituições escolares, a pesquisa também apresenta as

juventudes como altamente vulneráveis às violências físicas e simbólicas no cotidiano escolar.

Buscando uma maior reflexão e com as indagações desenvolvidas pelas pesquisas estudadas, surgiu a necessidade de aprofundar os estudos sobre a temática das Juventudes e, assim, buscar endosso acadêmico, para o meu trabalho como educador, mas também no sentido de contribuir com as instituições escolares em que atuo profissionalmente.

Entrei no curso de Mestrado em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, sob a orientação da Professora Doutora Branca Jurema Ponce, com o objetivo de aprofundar meu olhar sobre as Juventudes e o Currículo escolar. Sou membro no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Justiça Curricular (Gepejuc), coordenado pela professora Ponce, no qual atuam diversos pesquisadores do currículo que possuem perspectivas de análise e atuação profissional bem diferentes daquelas que carregava na minha bagagem como educador.

No Gepejuc, deparei-me com um universo de conceitos e fundamentos que eram novos para minha realidade. As diversas análises realizadas e os autores propostos para aprofundamento me abriram os horizontes acadêmicos para um melhor direcionamento na condução desta dissertação. Dentre esses inúmeros conceitos, chamou-me a atenção um conceito específico que ganhou sentido para tudo que vivenciava e pesquisava, o conceito de “Justiça Curricular”:

As questões de justiça distributiva seguem sendo importantes. Mas a justiça distributiva é uma forma incompleta de entender as questões educativas. Necessitamos de um conceito distinto, a que chamarei de justiça curricular (CONNELL, 1997, p. 29).

Adentrando o conceito da Justiça Curricular e, a partir de contextualizações realizadas, tanto pela professora Branca Jurema Ponce, como pelo grupo de pesquisa (Gepejuc), pude perceber que a Justiça Curricular direcionava para a possibilidade de uma melhor análise das perspectivas da justiça social para o viés da educação e do currículo. A Justiça Curricular, em seus elementos constitutivos, carrega em si três dimensões essenciais: a do conhecimento, a do cuidado e a da convivência.

O conhecimento é essencial para o pleno desenvolvimento do paradigma da Justiça Curricular, pois é fundamental ao desenvolvimento humano e, com o conhecimento, a possibilidade da conquista dos saberes emancipatórios que

permeiam a vida dos sujeitos escolares. Assim, é possível que os sujeitos tenham melhor compreensão de si e do mundo ao redor.

O cuidado efetiva a dignidade humana, com a dimensão do cuidado existe a possibilidade de desenvolver um processo de acolhimento, escuta e diálogo entre os sujeitos escolares. O cuidado é essencial para que as identidades e condições existentes entre os sujeitos possam ser efetivamente respeitadas dentro das estruturas da escola e do currículo; o cuidado carrega em si a possibilidade de os sujeitos serem quem são e enxergarem o mundo com suas próprias identidades.

A convivência democrática também se faz como elemento que constitui a Justiça Curricular. A convivência é fundamental à existência humana e garante que a socialização seja efetivada no cotidiano dos sujeitos, como um processo de convívio digno, acolhedor e de respeito. A convivência não sobrepõe nenhum valor ou identidade como superior a outra, mas possibilita, por meio do paradigma da Justiça Curricular, um processo de diálogo e respeito à diversidade de ideias e visões.

Em razão do exposto, pude melhor desenvolver um questionamento sobre a Justiça Curricular e sua possível relação com a escola pública e com as Juventudes urbanas de 15 a 17 anos, tanto pela contribuição teórica que as pesquisas prévias analisadas me proporcionaram, quanto com a contribuição dos pesquisadores do Gepejuc.

Diante dessa conjuntura, as Juventudes urbanas de 15 a 17 anos que adentram as instituições escolares da rede pública de ensino são constantemente impactadas de forma direta e/ou indireta por diversos fatores oriundos das relações com o currículo escolar, o que pode, em determinados casos, apresentar situações de abandono, baixo rendimento no processo de aprendizagem, relação de aversão e/ou desinteresse aos saberes escolares, indisciplina, entre outros.

Nesta dimensão, e como problema de dissertação, questionamos: Existe a possibilidade de um currículo mais acolhedor e formador para as Juventudes urbanas de 15 a 17 anos que adentram as instituições escolares da rede pública de ensino brasileira?

Nosso **objetivo geral** é apontar algumas possibilidades de superação das relações conflituosas geradoras de violência curricular entre as Juventudes urbanas de 15 a 17 anos e o currículo escolar.

Para alcançarmos o objetivo geral e partindo de estratégias de análise que guiam essa dissertação, propomos alguns **objetivos específicos**:

- Levantar a literatura acadêmica sobre o tema e sistematizar as principais ideias, buscando compreender as Juventudes urbanas de 15 a 17 anos que têm adentrado as instituições escolares, identificando as suas potencialidades e necessidades;
- Caracterizar as violências existentes no ambiente escolar, e mais especificamente, no ambiente curricular;
- Caracterizar o conceito da Justiça Curricular, refletindo sobre as possibilidades de ressignificar as relações das juventudes urbanas de 15 a 17 anos com o currículo.

Estabelecido o objeto da pesquisa de dissertação, iniciamos a revisão de literatura entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019.

Utilizamos, para a revisão de literatura, o banco de dados do periódico Capes e o banco de dissertações e teses, sendo que a revisão de literatura foi se desenvolvendo por intermédio das palavras-chave: Juventudes; Currículo e Escola Pública. Os critérios de busca se deram por meio de um enquadramento temporal de 10 anos (Pesquisas realizadas entre 2009 e 2019), por ser a última década e, assim, poder coletar os dados mais atualizados sobre a temática, além de periódicos revisados por pares.

Inicialmente, utilizando das palavras-chave selecionadas, além do corte temporal apresentado, como a revisão por pares, tivemos um primeiro resultado parcial de 78 artigos, 43 dissertações e 54 teses de doutorado. Mas ainda se fazia necessário uma maior convergência dos resultados apresentados aos assuntos direcionados nesta dissertação, já que os resultados apresentados também abrangiam temas relacionados à segurança pública, saúde pública, saúde escolar, psicologia da educação, antropologia, dentre outros assuntos correlacionados.

Novamente foi realizada uma análise dos resultados a fim de convergir os dados apresentados com as temáticas desta dissertação: educação, currículo, ciências sociais e juventude. Neste novo cenário, foram encontrados: 12 artigos, 6 dissertações e 14 teses de doutorado. Nessa seleção crítica dos resumos, dos autores e dos próprios títulos, chegamos a uma seleção de artigos, autores, dissertações e teses que poderiam contribuir de forma significativa para o pleno desenvolvimento desta dissertação.

Como referencial teórico, utilizamos: Abramovay (2002, 2005, 2013, 2015); Arroyo (2013, 2014); Bauman (2005, 2013); Boff (2002); Carrano (2000); Charlot (2002); Dayrell (2003, 2007) Dayrell, Carrano e Maia (2014); Freire (2011); Giovedi (2012, 2013); Goodson (2007); Ponce (2009, 2018); Ponce e Neri (2015, 2017); Ponce e Araújo (2019); Gimeno Sacristán (2011, 2013, 2017); como também utilizamos em nosso referencial teórico material na abordagem da temática: Brasil (2013); IBGE (2019); Ipea (2020); Fávero *et al.* (2007) , Volpi, Silva e Ribeiro (2014).

As pesquisas elencadas fundamentam nossa compreensão a partir da pluralidade da condição juvenil presente em nosso cotidiano escolar. “Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, elaboram modos de ser jovem” (DAYRREL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 112).

Mas como esta dissertação trata da relação das Juventudes com o currículo escolar, se faz necessário, também, fundamentar nossa reflexão nos pensadores da área do currículo: Gimeno Sacristán (2011, 2013, 2017) e Arroyo (2013, 2014).

“A escola tem que se preocupar com a formação plena dos educandos, sobretudo as adolescências que a sociedade trata de maneira tão injusta, tão dura, tão cruel, aqueles a quem se nega a sua possibilidade de ser” (ARROYO, 2014, p. 30). Deve se desenvolver e estar preparada para ser um espaço de acolhida e cuidado pleno dos sujeitos que ali adentram, principalmente os sujeitos que não encontram nas estruturas sociais convencionais, o cuidado que necessitam.

O pesquisador Gimeno Sacristán (2011, 2013, 2017) auxilia nossa reflexão a partir do ponto de vista do currículo, pois enfatiza sua análise nas estruturas do currículo como na relação dessas estruturas como os sujeitos escolares, assim, “o currículo determina que conteúdos serão abordados, e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências, para os graus sucessivos, ordena o que entendemos por desenvolvimento escolar” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 18).

O currículo escolar, que não é objeto neutro de ideologias, é decisivo na constituição ideológica das estruturas escolares e da seleção do tipo de cultura e conhecimento que ali será desenvolvido; diante disso, aprofundamos a reflexão curricular a partir das tensões existentes entre o currículo e os sujeitos escolares; deste modo, o pensador Valter Martins Giovedi (2012, 2013) se faz necessário para que as questões sobre a violência curricular sejam apresentadas:

A violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. - negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade (GIOVEDI, 2013, p. 126).

Este caminho de análise acerca das condições juvenis e a vivência das violências curriculares pelos sujeitos escolares faz com que nossa pesquisa adentre na reflexão sobre a dimensão da justiça social e das suas possibilidades no âmbito da educação. Deste modo, o conceito de Justiça Curricular se faz necessário para que o objetivo desta dissertação possa se concretizar.

Para a Justiça Curricular, a educação precisa ser referenciada além da universalização e igualdade no acesso aos bens culturais, mas uma qualidade de oferta dessas oportunidades de acesso, um processo de ruptura de situações de violência e marginalização para a mudança de um paradigma de acolhida e superação.

Assim, retomando e buscando trazer o conceito de Justiça Curricular, para a realidade educacional brasileira, Ponce, pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), reflete sobre a Justiça Curricular como o olhar voltado às particularidades pedagógicas, curriculares e políticas da escola pública.

[...] a justiça curricular como uma prática de currículo que respeite as necessidades dos educandos, suas diferentes formas de aprender, seu direito a conhecimentos vivos que afirmem os seus contextos de vida e lhes garanta uma visão crítica do mundo, e que, finalmente, lhes dê garantia de acesso aos bens culturais como parte do seu pleno desenvolvimento (PONCE; NERI, 2017, p. 1215).

O conhecimento é essencial para uma possível superação de situações violentas e conflitantes, pois a emancipação e a libertação dos sujeitos escolares transitam por um processo transformador e um desenvolvimento da consciência de si, do outro e do mundo.

E é nessa relação de si com o outro que o ato de cuidar faz sentido. Como proposto pela Justiça Curricular, o cuidado é uma mudança de paradigma que se relaciona diretamente com o campo dos valores éticos e morais. O conceito de cuidado precisa se dissociar do senso comum amplamente utilizado na sociedade,

por meio da compreensão assistencialista do cuidado com o outro, mas também pela busca do pleno desenvolvimento do outro, pois cuidar é um ato de acolhida e diálogo.

Conviver democraticamente é um ato essencial para a promoção da justiça social; não estamos afirmando o fim dos conflitos, mas, por intermédio dos embates, se consolida o respeito às diversidades e à pluralidade de condições e pensamentos. “Trata-se de uma convivência democrática e solidária que admite os conflitos e as divergências, que tem como objetivos consolidar valores humanitários e criar uma cultura de debate e respeito ao outro” (PONCE, ARAÚJO, 2019, p. 21).

Deste modo, vamos apresentar os capítulos dessa dissertação e o caminho reflexivo pretendido em cada segmento:

Iniciamos a dissertação com apresentação das perspectivas da condição juvenil, como o conceito de “Juventudes” é construído pelo arcabouço teórico dos autores, bem como, um panorama geral sobre os olhares culturais e simbólicos das condições juvenis. Também, no **capítulo primeiro**, é apresentado um panorama quantitativo da realidade juvenil brasileira e como suas experiências e potencialidades podem definir suas relações cotidianas, sociais, escolares e curriculares.

Entender as Juventudes é fundamental para a compreensão desta dissertação, pois precisamos compreender sobre o que falamos e toda pluralidade de questões que se relacionam com esse tema. Também se faz necessário uma análise qualitativa teórica, pois as pesquisas prévias utilizadas por nós, nesta dissertação, apoiam uma análise dos dados sobre educação, cultura, emprego e renda, bem como um olhar acerca da cultura digital que as Juventudes inserem em seu cotidiano, além de aspectos sobre a violência que esses sujeitos vivenciam.

Em sequência, no **capítulo segundo**, são apresentadas as dimensões do currículo escolar. Compreender o currículo, suas estruturas e influências sobre os sujeitos escolares é fundamental para que possamos entender, de maneira mais clara e objetiva, as relações dos sujeitos com as estruturas escolares e as relações de sentido que ali se manifestam.

O currículo escolar é espaço privilegiado de construção cultural e de pleno desenvolvimento humano, mas para que se efetive a construção do conhecimento escolar com realidade das condições juvenis, precisamos analisar e refletir as narrativas trazidas pelas Juventudes nos espaços escolares, como os novos espaços de aprendizagem do século XXI e, por consequência, os conflitos que existem nesses processos de interação e influência.

No **capítulo terceiro**, desenvolvemos uma análise dos conflitos existentes nas realidades escolares, tipificando as violências efetivadas na escola, pela escola e para a escola, como também, uma reflexão crítica acerca dos conflitos escolares que se transformam em violências ocorridas na relação entre os sujeitos, como entre os sujeitos e a escola e os sujeitos e o currículo.

Além de uma tipificação das violências escolares, somos convidados a questionar os problemas escolares apresentados pelas pesquisas prévias, problematizando as potencialidades que acarretam as violências escolares, sobretudo as violências efetivadas pela escola, as quais, muitas vezes, são fruto de um currículo escolar hegemônico que não dialoga com as realidades juvenis e com as necessidades escolares nesses novos tempos contemporâneos.

A contemporaneidade traz para escola inúmeras possibilidades de desenvolvimento dos processos educativos, mas, ao mesmo tempo, quando não analisado de forma crítica, carrega uma exigência de acolhida e escuta e cuidados dos sujeitos que ali adentram. Jovens violentados, independente da forma de violência, são jovens que deixam de efetivar plenamente seu desenvolvimento humano e acadêmico; e isso faz com que as realidades vividas nos espaços escolares percam sentido em relação às condições juvenis que se apresentam.

Analisa-se, no **capítulo quarto**, a promoção da justiça no acolhimento das Juventudes e no pleno desenvolvimento social, cultural e humano de seus sujeitos; é neste capítulo que referenciamos nossa análise por meio de fundamentos e elementos da Justiça Curricular, uma ressignificação dos paradigmas da justiça social para uma maior proximidade com as esferas educativas e curriculares.

Acolher as Juventudes nas perspectivas curriculares perpassa um acolhimento nas esferas do conhecimento, do cuidado e na convivência cotidiana dos sujeitos. O currículo, quando predisposto a acolher a diversidade de condições e identidades juvenis, permite que esses sujeitos se transformem, conquistem suas dignidades e, ao mesmo tempo, conquistem uma melhor formação intelectual e acadêmica.

CAPÍTULO I

1 A CONDIÇÃO JUVENIL

Toda análise sobre a relação dos sujeitos escolares, principalmente os jovens, com a instituição escolar e o currículo, necessita de um olhar mais minucioso sobre esses indivíduos que se apresentam cotidianamente em suas diversas faces de diversidade e condições culturais. O ser jovem, como iremos refletir neste capítulo, vai além de uma questão etária ou geracional, mas sobretudo uma análise baseada na condição histórica cultural.

Soma-se a isso, a necessidade de um olhar crítico sobre o fato de vivermos em uma sociedade de constantes mudanças de mentalidade e transformações. A contemporaneidade, como alguns autores denominam, ou os tempos líquidos, como outros pensadores preferem usar, são considerados, em sua estrutura, um período histórico-filosófico bem diferente daquele vivenciado em grande parte do século XX.

Diversos pensadores da filosofia contemporânea analisam o tempo presente como uma época de diversidade, incertezas e inúmeros paradoxos (REALE; ANTISERE, 2003). Assim, observa-se que as mudanças de pensamento da contemporaneidade afetaram, além das estruturas institucionais da sociedade, as identidades dos grupos que a compõem e, com elas, as perspectivas culturais, sociais e escolares.

No tempo presente, as Juventudes, que eram vistas como passivas nos processos de escolarização, passam a ser sujeitos ativos e construtores de conhecimento. Segundo Juarez Dayrell (2007), pesquisador do Observatório de Juventudes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as juventudes contemporâneas vivenciam de uma expansão dos horizontes homogêneos e massificados da sociedade moderna para identidades juvenis diversas, plurais e, ao mesmo tempo, incertas e contraditórias.

Nesse novo tempo e nessa nova forma de perceber as relações escolares, as Juventudes se encontram, paradoxalmente, incertas em relação às construções social e identitária com as instituições escolares e, ao mesmo tempo, se apresentam ansiosas pela busca de estímulos e representações que façam sentido.

Os diversos grupos juvenis presentes na sociedade atual passaram a ser sujeitos do currículo, dessa forma, com esse ganho social, o currículo escolar, agora visto em uma perspectiva mais ampla e crítica, possibilita, como afirma Miguel Arroyo

(2014), um maior envolvimento das instituições escolares relacionados à influência com as juventudes e, respectivamente, com seu universo de mediações simbólicas.

“Vivemos um período de transformações aceleradas, que trazem novas expressões das relações de poder, mudanças na maneira de produzir nas relações simbólicas e na vida cotidiana” (KRAWCZYK, 2014, p. 80). Assim, as Juventudes não são mais sujeitos passivos perante instituições tradicionais, mas ativos na busca por um espaço de acolhimento, estímulo e referência na jornada pela sua construção social identitária.

Deste modo, este primeiro capítulo apresenta um panorama das Juventudes tanto nas dimensões reflexivas, críticas e filosóficas, quanto nos dados estatísticos, possibilitando uma melhor compreensão dos sujeitos escolares de 15 a 17 anos, urbanos, inseridos nos espaços públicos de educação formal, pois entender as Juventudes torna-se essencial para que possamos compreender a análise proposta nesta dissertação.

1.1 O que são as Juventudes?

Entender as Juventudes é um processo complexo que também implica entender a condição juvenil. As Juventudes, como preferimos nominar nesta dissertação, apresentam certas particularidades com relação à dimensão cultural, social, de consumo e de representação simbólica; a condição juvenil é, por natureza, uma condição plural de diversidade.

Os estudos acadêmicos (CARRANO, 2000) a respeito da fase de desenvolvimento humano da juventude compreendem esta temática de análise em uma complexidade de possibilidades e caminhos de entendimento sobre o ser jovem e a questão da identidade juvenil. Destarte, compreender as Juventudes e o ser jovem perpassa inúmeros caminhos e perspectivas de análise. Alguns estudos direcionam tais pesquisas para uma perspectiva estritamente psicológica, outros como puramente biológica, além de autores, também, adentrarem o campo da investigação pelo viés da construção sociocultural. Nesse cenário, as Juventudes passaram a ser nominadas e classificadas por fatores respectivos a cada tipo de análise abordada.

Segundo a pesquisa *Juventude e Contemporaneidade*, (FÁVERO *et al.*, 2007), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e com a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), as Juventudes podem ser compreendidas e

classificadas por: 1. Divisão etária, classificando esta fase de desenvolvimento entre 15 e 29 anos; 2. Divisão funcional, classificando as Juventudes pelos papéis sociais exercidos dentro de uma determinada estrutura econômica e produtiva; 3. Divisão sociocultural, classificando as Juventudes por suas interações culturais e sociais entre seus pares e as diversas trocas simbólicas efetuadas no cotidiano, sendo um entendimento do ser jovem como condição juvenil.

Para esta dissertação, em particular, optamos por delimitar a análise por meio da divisão sociocultural das Juventudes, pois: “A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo e socialmente construído” (ABRAMOVAY, ANDRADE; ESTEVES, 2007, p. 20). Nesse sentido, as Juventudes se constituem como um conjunto de signos, símbolos e representações culturais.

Nós sabemos, hoje, que as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, inseparável do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja, naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo (PERALVA, 2007, p.13 *apud* FÁVERO *et al.*, 2007, p. 28).

Na análise da perspectiva sociocultural, passamos a nominar os sujeitos como “Juventudes”, pois não generalizamos os sujeitos que compõem esta dimensão do desenvolvimento humano, mas compreendemos o ser jovem como uma representação social e cultural.

“O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro [...]” (DAYRELL, 2007, p. 157). Nessa pluralidade de conceitos e representações, temos que ter consciência que não conseguiremos explicar ou analisar as totalidades das dimensões juvenis existentes nas distintas estruturas sociais do Brasil e do mundo.

As Juventudes acabam por ser uma espécie de representação social da sua exterioridade e culturalidade: “[...] não há uma cultura juvenil unitária, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si” (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007, p. 20), nessa perspectiva, o território, a cultura, as questões socioeconômicas e de mediações simbólicas acabam por contribuir para a construção das identidades e representações de forma coletiva.

É a partir da interação que fazemos com o mundo das práticas sociais e culturais que vivenciamos que constituímos culturalmente as nossas mediações simbólicas (LIMA, 2008). A mediação simbólica como construto social também interfere nas mediações de identidade e representação, assim, o ser jovem se constrói na mediação do sujeito com os estímulos e referências do meio de convívio.

A identidade juvenil se faz no cotidiano de relações e sentidos, deste modo, classificar as juventudes em uma faixa etária padrão e homogênea, como vários órgãos de pesquisa e políticas públicas preferem utilizar, até tem o seu valor, não pode ser usado como totalidade nas explicações e classificações da juventude.

O mundo cultural aparece e sobrepõe as perspectivas de análise etária e biológica, nesse sentido, “mudanças físicas e psicológicas ocorridas na juventude não podem ser analisadas somente pelo viés biológico, pelo contrário, são influenciadas pelas condições sociais, culturais, de gênero e de regiões geográficas” (ZLUHAN; VANZUITA; RAITZ, 2017, p. 208).

As práticas, representações, símbolos e rituais demarcam uma identidade juvenil em diversos contextos sociais, etários e culturais. As culturas juvenis se fazem, também, pelo consumo do ser jovem, pelas visibilidades dos diferentes estilos, gostos e expressões estéticas; é uma busca pelo entendimento da autonomia e da liberdade. Dessa forma, o papel do jovem na sociedade e toda a busca por estímulos e referenciais juvenis que encontramos retratam o quão importante a liberdade e autonomia representam nessa busca pela construção social da identidade juvenil.

As Juventudes, além de uma classificação etária e biológica, se constituem, como dito anteriormente, em um espaço de representações e simbolismos juvenis, o ser jovem e toda liberdade e autonomia existencial que essa perspectiva sociocultural representa também afeta, além das dimensões de consumo e identidade, a legitimidade das relações com os saberes e instituições tradicionalmente constituídas na sociedade.

Assim, ao entender que Juventudes se fazem na condição juvenil sociocultural e são historicamente construídas, observamos, na condição juvenil, um tom de pluralidade e diversidade de representações, não podemos homogeneizar esses sujeitos, marginalizando suas singularidades.

1.1.1 As experiências e significados juvenis na contemporaneidade

As Juventudes, por serem classificadas por meio dos aspectos socioculturais, se situam em manifestações e representações culturais alicerçadas em um determinado tempo histórico, em um determinado tipo de pensamento social e imaginário coletivo; esses sujeitos não podem ser analisados fora das esferas do espaço e do tempo, visto que cada cultura e cada período histórico possui sua juventude.

A época que estamos inseridos do ponto de vista histórico (ANDERY *et al.*, 2014) pode ser compreendida em uma perspectiva contemporânea, por meio de um olhar sociológico e filosófico, por intermédio de um viés de pensamento dado pelas representações e mediações simbólicas e culturais. Assim, nossa reflexão da temporalidade contemporânea, na qual se situam os sujeitos desta dissertação, se baseia nos alicerces de pensamento do filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman.

Estamos vivenciando um novo período que se diferencia dos demais aspectos e características da contemporaneidade tradicional, nas palavras de Bauman (2005, p. 25) “em relação a hoje e a nossa própria condição, creio que estamos diante de uma situação nova na história porque temos que ser libertados de uma sociedade rica, poderosa e que funciona relativamente bem”.

A “modernidade líquida”, como nomina Bauman (2001), é marcada por um processo de profundas transformações das relações sociais, econômicas e identitárias, nas quais a certeza e a solidez da modernidade e do pensamento humano se transformaram em um período de incertezas, massificações e crises de identidade.

No ambiente líquido, os indivíduos, de forma hipotética, aceitam incondicionalmente, um “[...] aburguesamento dos despossuídos, a substituição de ser por ter, e de agir por ser, como os valores mais altos da cultura de massa” (BAUMAN, 2005, p. 29). O indivíduo substitui o ser pelo ter, o concreto pela aparência, os estímulos imediatistas substituem os valores tradicionais da solidez e segurança.

Nesse cenário social, de tanta incerteza e velocidade, a sociedade contemporânea apresenta um colapso de suas estruturas e trocas simbólicas tradicionais. “A primeira é o colapso gradual e rápido declínio da antiga ilusão moderna da crença de que há um fim do caminho em que andamos, um estado de perfeição a ser atingido no amanhã” (BAUMAN, 2001, p. 41).

Após o colapso das certezas e da ilusão de uma sociedade racionalmente organizada, os sujeitos da sociedade líquida transferem a credibilidade nas estruturas do Estado e nas certezas das instituições para as relações privadas e particulares, tal qual uma transformação das instituições sociais, inclusive a instituição escolar, em relação à representação dos sujeitos nesse novo tempo.

“A desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes [...] aquilo que era tarefa para a sociedade e para espécie humana, foi fragmentada e individualizada” (BAUMAN, 2001, p. 41). Não somente as relações e representações simbólicas foram alteradas nas representações e entendimentos dos sujeitos, mas também aspectos estéticos foram alterados quando comparados às mesmas disposições da modernidade clássica.

O tempo e o espaço adquiriram novos entendimentos e como a cultura é diretamente relacionada a aspectos de tempo e espaço, podemos afirmar que o desenvolvimento das identidades dos sujeitos dessa época também foi influenciado, inclusive no que diz respeito à certeza de quem são:

O tempo instantâneo e sem substância é também um tempo sem consequências. Instantaneidade significa realização imediata, no ato, mas também exaustão e perda de interesse; [...] há apenas momentos prontos e incertos, quem manda são as pessoas que conseguem manter suas ações livres, sem fronteiras, sem normas e, assim, imprevisíveis. Há um acesso à instantaneidade, à leveza e à espontaneidade, portanto, há liberdade (BAUMAN, 2005, p. 153).

Neste contexto, as Juventudes, objeto de nossa análise, não estão à margem dessas relações, mas participam das transformações sociais, temporais e espaciais. Nos tempos líquidos, as esferas de temporalidade e espacialidade das Juventudes são altamente transformadas: “Os espaços físicos [...] são individualmente envolvidos em um espaço público de consumo, a transformação do habitante da cidade em consumidor” (BAUMAN, 2013, p. 124).

Igualmente, os jovens se transformaram em consumidores de marcas, ideias e ideais individualistas, mas, ao mesmo tempo, também se transformaram em objetos de consumo. Esses sujeitos encontram-se na contemporaneidade “bombardeados” por informações e estímulos em todos os seus espaços de convívio, entretanto, tais estímulos e informações direcionam as juventudes à massificação e à alienação de suas vontades, desejos e significações culturais.

Isto posto, as Juventudes acabam em um processo paradoxal entre a busca por originalidade de identidade e relações e a busca por identidades e representações

que emergem das relações de consumo, massificação e coisificação das estruturas sociais e das instituições que pertencem.

A volatilidade das relações, como descrito, juntamente com a fragmentação cultural que as Juventudes vêm sofrendo ao longo da contemporaneidade, também afetou a compreensão sobre o coletivo e a comunidade, pois ao mesmo tempo que frequentam grupos e participam de encontros coletivos, não se referenciam para a construção de suas identidades juvenis, mas se apropriam de aspectos e referências que os convém.

Nesse novo tempo, as comunidades são comunidades de pensamento e de valores, ou seja, não são comunidades no sentido tradicional, mas comunidades em que os sujeitos se aproximam por afinidade de pensamento e de valores sociais. O associacionismo desses sujeitos a determinados grupos tradicionais está sendo substituído por interações no campo da imaterialidade das redes sociais, fragmentando aspectos de territorialidade e cultura.

Os jovens estão mais dispostos, nesse contexto, a buscarem se apoiar nas comunidades virtuais do que nas comunidades e nas instituições tradicionais da sociedade, as relações tornam-se efêmeras, fragmentadas e descartadas, já que os espaços virtuais de convívio, por serem rápidos e superficiais, não exigem o mesmo que o convívio tradicional.

Com a estrutura das relações sociais desenvolvidas pelos jovens por meio da virtualidade da rede, observa-se que: “em nossa época líquida, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2005, p. 18).

A possibilidade de substituir as interações reais pelas virtuais trouxe uma volatilidade intensa e uma cultura do descarte e do desprezo do outro. Um cancelamento nas redes sociais é o bastante para a diluição do compromisso com a identidade do outro: “com o mundo se movendo em constante aceleração, você não pode mais confiar na pretensa utilidade dessas estruturas de referência com base na sua suposta durabilidade, para não dizer atemporalidade” (BAUMAN, 2005, p. 33).

Assim sendo, a constância das relações não exerce mais um caráter de confiabilidade e construção de laços de validação. Além da volatilidade e descarte das identidades na virtualidade das relações sociais, a temporalidade acaba se

modificando, pois os jovens no espírito do imediatismo e da atemporalidade se alienam ao efêmero e ao superficial.

Entre pessoas que vivem de um projeto para outro, pessoas cujos processos de vida são desmembrados numa sucessão de projetos de curta duração, não há tempo para que descontentamentos difusos se reduzam à busca por um mundo melhor [...]. As estruturas são cada vez mais voláteis e fragmentadas, não parecem mais oferecer uma estrutura comum, um lar óbvio a ser compartilhado (BAUMAN, 2005, p. 41).

Nesse cenário, as identidades juvenis passam por inúmeras incertezas, possuem relações mais virtuais que físicas, são moldadas por culturas massificadas e por relações simbólicas alienantes e fragmentadas. Os paradigmas juvenis adquirem uma fragmentação de suas identidades de tal modo que adentram a uma crise de sentido e significações de si mesmo, do outro e da sociedade. Os jovens não possuem clareza de quem são, nem mesmo clareza do que esperam da vida, estão à deriva nas vontades e nas incertezas das diversas referências sociais vivenciadas.

Com as Juventudes vistas por meio de um “status quo” mercadológico coisificado, fazemos os jovens vivenciarem uma verdadeira crise de referências sobre si e sobre os outros, pois aqueles que deveriam exercer o papel de orientação acabam por servirem ao processo de individualização, fragmentação.

1.1.2 As juventudes sob o olhar da Cultura e da Educação

Do ponto de vista da cultura e da educação, as Juventudes são analisadas em uma reflexão comparativa entre os aspectos vivenciados por esses sujeitos na modernidade tradicional e os novos aspectos atribuídos a esses sujeitos na contemporaneidade. Faz-se necessário entendermos os dispositivos modernos usados como referência para a educação e transmissão cultural das Juventudes e como tais dispositivos foram se modificando nesse novo tempo contemporâneo.

Na modernidade, as Juventudes eram consideradas homogêneas, únicas em suas formas de agir e pensar, não se concebia uma juventude plural, autônoma e ativa nos processos sociais e educativos. “O ensino moderno era de caráter livresco, propedêutico e mantinha o professor no centro do processo educativo, considerando a aprendizagem como mero armazenamento de informações” (ZLUHAN; VANZUITA; RAITZ, 2017, p. 201).

O processo de ensino e apropriação cultural se dava exclusivamente pela transmissão passiva de conhecimento e as Juventudes eram submetidas a tais processos, mesmo sem significado e referência. Os espaços escolares tradicionais eram vistos e concebidos como espaços tradicionais de transmissão cultural, não havendo outra possibilidade de apropriação dos saberes, da cultura e das identidades sociais.

“Tendo em vista que os alunos já vinham formados pela rigidez da cultura familiar, convivendo com valores e relações formais e severas de obediência. [...] essas questões refletiam naturalmente nos ambientes escolares” (ZLUHAN; VANZUITA; RAITZ, 2017, p. 202). A escola, na modernidade, era um espelho das relações sociais e familiares “sólidas”, rígidas e meramente prescritas, assim, o currículo escolar também não poderia estar dissociado a essa forma de pensar.

Do ponto de vista cultural, a modernidade anulava as particularidades juvenis e toda sua diversidade e originalidade, preso à autoridade e às normas da sociedade moderna, os jovens desse período eram direcionados às instituições tradicionais, nas quais eram vistos como espaços de amadurecimento. “Neste sentido, o ser jovem é representar uma condição subjetiva de um tempo de transição e de aprendizagem para o mundo adulto” (ZLUHAN; VANZUITA; RAITZ, 2017, p. 204), ou seja, não existia autonomia juvenil, os jovens eram vistos como seres em formação incompletos e quase sempre vazios de significado.

Já na contemporaneidade, as Juventudes vivenciam um novo olhar da condição juvenil. Apesar de várias incertezas e críticas à volatilidade dos novos tempos, as Juventudes passam a vivenciar uma nova lógica de identidade, de cultura e de educação.

Passam a viver uma nova lógica de construção do conhecimento em decorrência de uma reorganização nas delimitações clássicas dos campos científicos, nos quais as disciplinas desaparecem, surgem novos campos de conhecimento e estes são diretamente transversalizados com a evolução tecnológica. O conhecimento e a cultura passam a serem vistos como mercadoria, um valor, que será reproduzido para ser vendido e todo conhecimento produzido será traduzido para a linguagem das máquinas (ZLUHAN; VANZUITA; RAITZ, 2017, p. 208).

Os novos paradigmas do conhecimento e o advento das novas tecnologias afetaram profundamente esses sujeitos em seu cotidiano social e na busca por suas identidades. Esses jovens, na busca por relações e mediações simbólicas

estimulantes e que tragam referência, acabam por construir relacionamentos voláteis e superficiais, reproduzindo na “vida real” a lógica da virtualidade.

A educação e as representações culturais não fogem dessa lógica contemporânea. Marília Pontes Sposito, Raquel Souza e Fernanda Arantes e Silva (2018, p. 4), em suas pesquisas sobre as Juventudes, afirmam que

a produção de novas expectativas de consumo, as mudanças nas relações de gênero, a busca pelo reconhecimento da identidade étnico-raciais e das orientações afetivo-sexuais, [...] podem ser traduzidos em novas demandas e conflitos sociais.

A contemporaneidade nas mais diversas perspectivas culturais e educacionais carrega em si um espaço de abertura do outro, da pluralidade de experiências e vivências; as Juventudes se transformam em sujeitos ativos, dotados de conhecimento e representatividade e, com isso, novos espaços e novas representações são demandadas na sociedade e nos espaços educativos. Para muitos desses sujeitos, a escola perdeu interesse e necessidade, principalmente pela falta de estímulos e referências a essas novas demandas que a condição juvenil exige na contemporaneidade.

1.2 Um breve panorama das Juventudes no Brasil

Após analisarmos as Juventudes pelo olhar sociocultural e filosófico em tempos de contemporaneidade, falta-nos analisar e compreender as Juventudes em seu viés cotidiano, verificando o que os dados estatísticos e as interpretações deles podem nos apresentar para que as lacunas do nosso objeto de pesquisa sejam preenchidas, além de refletidas e analisadas.

As Juventudes, por serem sujeitos de extrema complexidade, em um olhar de análise do seu cotidiano, necessitam de mapeamento estatístico que possibilite uma ampla compreensão dos seus comportamentos e representações sociais. Deste modo, a partir de pesquisas da última década, já existentes no cenário acadêmico, propomos apresentar um breve perfil das Juventudes brasileiras urbanas de 15 a 17 anos.

As pesquisas que nos referenciamos apresentaram seus resultados e suas análises na última década, especificamente entre os anos de 2010 e 2020. Embora algumas pesquisas já estejam distantes do nosso tempo presente em 7 ou 8 anos, e

outras estejam próximas a nossa realidade temporal, são as pesquisas mais relevantes, em nosso critério de análise, que a revisão de literatura realizada pode encontrar; são essas as pesquisas utilizadas:

Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2013); **Atlas da Violência 2020** (IPEA, 2020); **Juventude e Educação** (Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais/FLASCO, 2019); **Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios as Políticas Públicas** (IPEA, 2016); **Pesquisa Nacional de Análise de Domicílios / Contínua** (IBGE, 2019); **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros** (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2019).

Por se tratar de análises quantitativas que retratam um determinado perfil juvenil (Juventudes brasileiras urbanas de 15 a 17 anos) em um corte temporal específico (Pesquisas realizadas entre 2010 e 2020) e por analisarmos as Juventudes a partir de suas disposições socioculturais, trataremos os dados apresentados apenas como guia para o entendimento e reflexão das Juventudes.

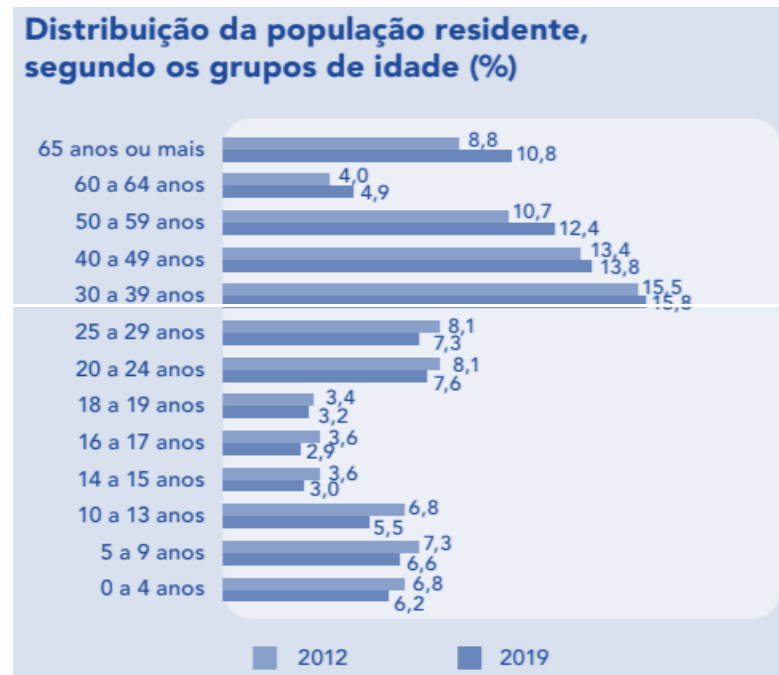
Os dados apresentados, juntamente com uma análise qualitativa dos seus resultados, foram distribuídos em subáreas de análise para facilitar a compreensão por intermédio de fatores de proximidade, tais como: Informações gerais sobre as Juventudes; Informações de cultura e escolarização; Trabalho e renda; Violência; Informações de acesso à internet e à cultura digital.

1.2.1 Informações gerais sobre as Juventudes

A fim de compreender os números absolutos e o panorama jovem brasileiro, os dados estatísticos que nos referenciamos parte de uma análise da classificação juvenil pela faixa etária estipulada pelas pesquisas de referência entre 15 e 29 anos, contudo, daremos maior atenção para o foco particular desta dissertação: jovens urbanos de 15 a 17 anos.

A Pnad / Contínua de 2019 apresenta a população brasileira com 209,5 milhões de pessoas, sendo 108,4 milhões de mulheres (51,8%) e 101,1 milhões de homens (48,2%). Desse montante absoluto da população brasileira em 2019, as juventudes brasileiras de 15 a 29 anos eram de aproximadamente 50 milhões de jovens, um total de 24% da população brasileira.

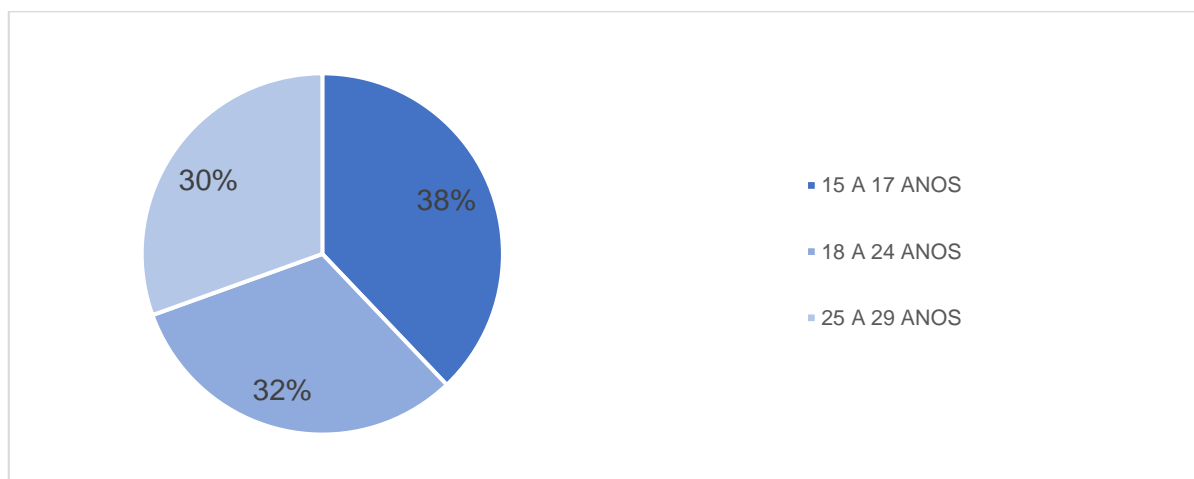
Figura 1 - Gráfico da Divisão Etária Geral da População Brasileira



Fonte: Pnad /Contínua (IBGE, 2019).

Como consta nos dados apresentados e comparando com os dados de 2012, é possível analisar um processo de diminuição gradual da população brasileira, principalmente nas faixas etárias da Infância e Juventude, ou seja, de 0 a 29 anos. Sendo mais minucioso e detalhado com relação ao nosso público de análise, as Juventudes brasileiras de 15 a 29 anos são divididas em 3 subdivisões etárias: 1 – 15 a 17 anos; 2 – 18 a 24 anos e 3 – 25 a 29 anos.

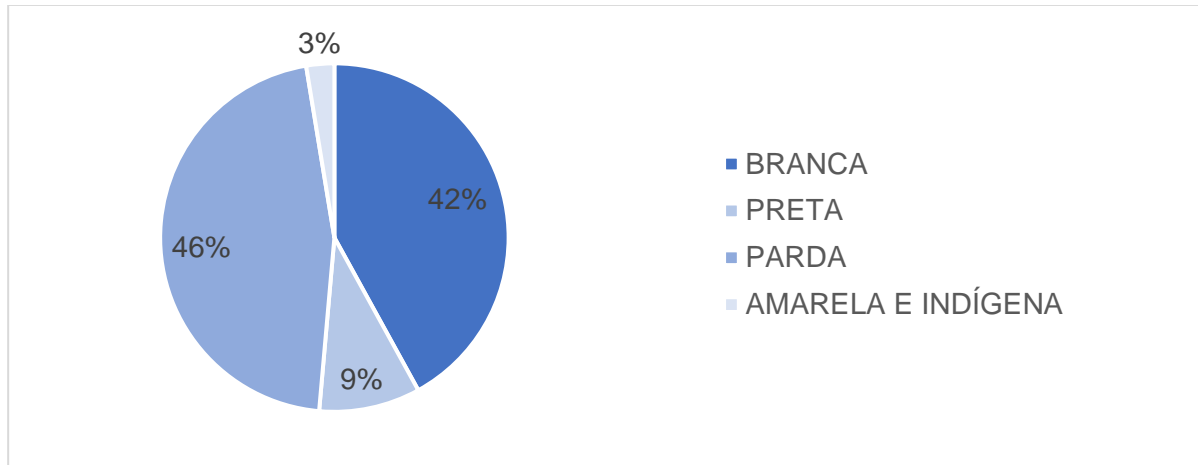
Figura 2 - Gráfico da Divisão Etária das Juventudes Brasileiras



Fonte: Pnad / Contínua (IBGE, 2019).

Desses 50 milhões de jovens, a divisão por questões étnicas e raciais que, segundo a mesma pesquisa do IBGE (2019), por meio de um processo de autodeclaração, apresenta as Juventudes brasileiras da seguinte forma:

Figura 3 - Gráfico da Divisão Étnica e Racial das Juventudes Brasileiras

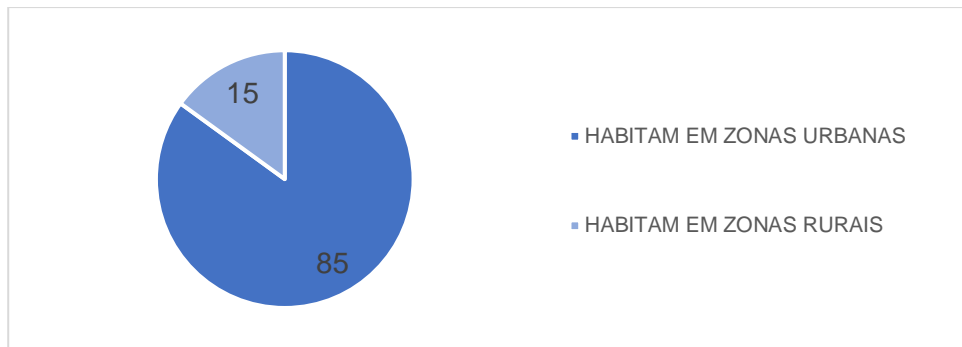


Fonte: Pnad / Contínua (IBGE, 2019).

Os dados estatísticos sobre as questões racial e étnica apontam um crescimento considerável da população brasileira autodeclarada parda e preta em detrimento da população autodeclarada branca. Mesmo sendo maioria na composição numérica, a população preta e parda encontra-se em menores números quando o assunto é a representatividade desses sujeitos nos espaços escolares, como veremos ao longo dessa pesquisa.

Analisando os mesmos dados, mas a partir dos aspectos de territorialidade, constatamos que as Juventudes brasileiras são, em sua grande parte, urbanas, como mostra a pesquisa de 2013; já, ao analisarmos as projeções estatísticas gerais da população brasileira nos dados contínuos do IBGE, não houve grandes mudanças com relação aos aspectos de territorialidade.

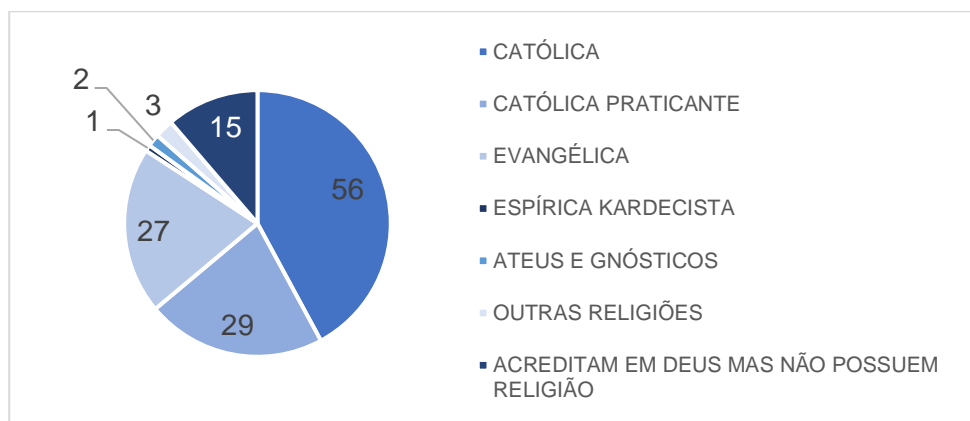
Figura 4 - Gráfico da Territorialidade Das Juventudes Brasileiras



Fonte: Pnad / Contínua (IBGE, 2019).

Nos aspectos gerais do perfil das juventudes de 15 a 29 anos, na realidade sociocultural brasileira, também foram analisadas questões referentes à religiosidade desses jovens, como aponta o gráfico abaixo:

Figura 5 - Gráfico sobre a Religiosidade Juvenil Brasileira



Fonte: Pnad / Contínua (IBGE, 2019).

Outro aspecto que não poderíamos deixar de analisar sobre o perfil geral das Juventudes brasileiras se refere à situação familiar desses jovens e como a interpretação desses dados estatísticos podem sinalizar condições juvenis relevantes para a análise desta dissertação.

O gráfico 6 apresenta aspectos sobre as Juventudes e casos de paternidade e maternidade por faixa etária e gênero:

Figura 6 - Gráfico sobre a Juventudes e as Situações Familiares

| | TOTAL | SEXO E IDADE | | | | | | | |
|---------------------------------------|-------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------|--------------|--------------|--------------|
| | | HOMENS | | | | MULHERES | | | |
| | | TOTAL | 15 a 17 anos | 18 a 24 anos | 25 a 29 anos | TOTAL | 15 a 17 anos | 18 a 24 anos | 25 a 29 anos |
| <i>Peso</i> | 100% | 53% | 10% | 51% | 39% | 47% | 4% | 24% | 20% |
| TEM FILHOS | 40 | 28 | 1 | 19 | 48 | 54 | 17 | 47 | 69 |
| 1 | 24 | 19 | 1 | 15 | 30 | 31 | 14 | 31 | 33 |
| 2 | 11 | 6 | | 3 | 11 | 16 | 2 | 14 | 22 |
| 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 6 | 5 | 1 | 1 | 9 |
| 4 ou mais | 2 | 1 | | 0 | 2 | 2 | | 0 | 5 |
| NÃO TEM FILHOS(AS)/ NUNCA TEVE | 60 | 72 | 99 | 81 | 52 | 46 | 83 | 53 | 31 |
| Média (de filhos) | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |

Fonte: Pnad / Contínua (IBGE, 2019).

Os dados apresentados no gráfico 6 permitem interpretarmos a condição juvenil brasileira como uma juventude apresentada à maternidade ainda na idade escolar. Segundo a figura 6, as mulheres têm mais filhos que os homens na mesma idade, assim, interpretamos pelo contexto da figura e da pesquisa desta dissertação, uma vulnerabilidade das jovens brasileiras no que diz respeito à maternidade.

Os dados apontam que a maioria das mulheres com filhos acabam por cuidar da criança de forma sozinha ou com a ajuda de familiares, pois os números de homens com filhos reconhecidos são apresentados de forma menor, tornando o quesito paternidade e maternidade desproporcional.

Após analisarmos estatisticamente questões gerais, tais como etnicidade, territorialidade, religiosidade e situação familiar, compreendemos, de forma geral, o panorama juvenil brasileiro como sendo formado por: jovens urbanos, com uma vida afetiva sexual ativa, em sua maioria preta ou parda e com uma representatividade religiosa em descendente e em um processo de deslocamento institucional, mas não no aspecto da fé.

Não obstante, por ainda se tratar de dados genéricos sobre as juventudes, há necessidade de aprofundarmos certas análises que dão ancoragem ao perfil juvenil analisado e às interpretações que iremos efetuar ao longo desta dissertação.

1.2.2 Os panoramas Juvenis de Cultura e Educação

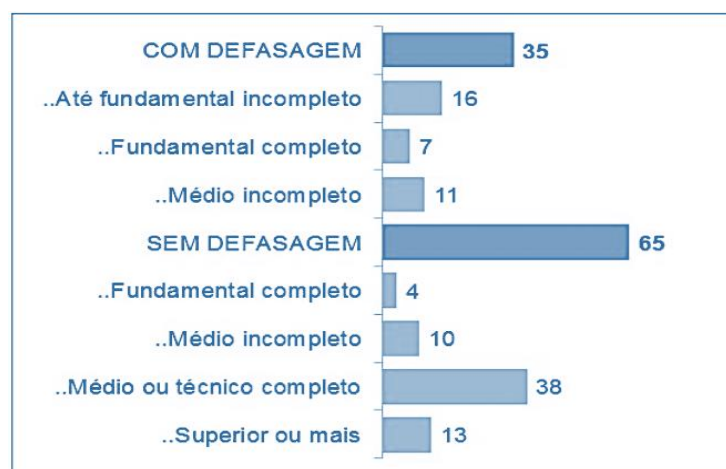
Os aspectos de escolarização também são aspectos que analisaremos do ponto de vista quantitativo. No que diz respeito às análises educacionais, apresentamos dados relacionados ao nível de estudo pessoal e familiar, acesso às informações e aos bens culturais, bem como dados referentes ao acesso das Juventudes com relação aos estudos e a permanência escolar.

Como apontam os dados da Ministério da Educação / Inep, por meio do Censo Escolar e do Observatório do Plano Nacional de Educação (www.observatoriodopne.org.br), em 2019, tivemos, no Brasil, um total de aproximadamente 48 milhões de matrículas na educação básica brasileira, em um total de 92,5% de jovens de 15 a 17 anos frequentando as instituições escolares, sem levar em consideração a defasagem idade/série.

Assim, pelos dados apresentados, podemos concluir que a escola, mesmo não sendo a única instituição colhedora das juventudes, ainda é na realidade brasileira, um espaço privilegiado de acolhimento das Juventudes.

Essa mesma pesquisa do observatório do Plano Nacional de Educação aponta que, em 2019, apenas 65,1% dos jovens de 18 e 19 anos conseguiram concluir em idade ideal os estudos referentes ao ensino médio. Esses dados apresentam o quão grande é a defasagem associada à idade/série das Juventudes brasileiras, em que 35% dos jovens não concluem o ensino médio na idade ideal.

Figura 7 - Gráfico da Escolaridade e Defasagem Escolar

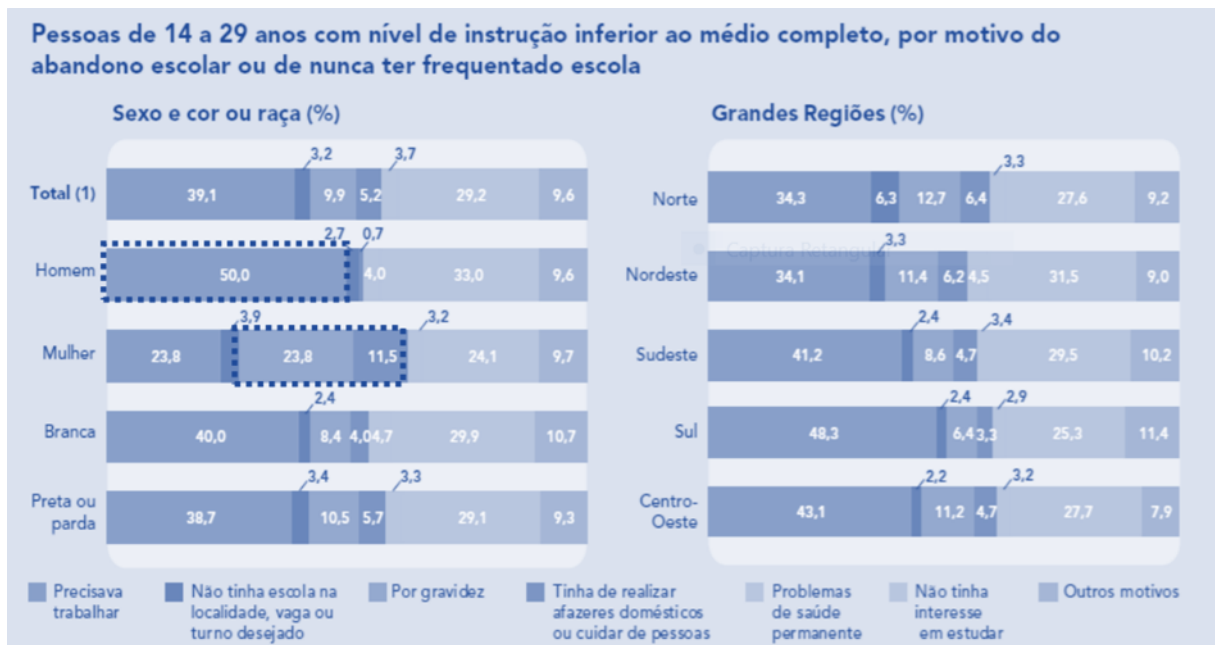


Fonte: Phad / Contínua (IBGE, 2019).

Dentro do panorama da escolaridade das Juventudes brasileiras, conseguimos, mediante os dados apresentados, perceber uma alta porcentagem dos índices de defasagem escolares das Juventudes relacionando o fator idade/série, mesmo sendo inferior a 50% do índice apresentado, ainda está em um patamar alto.

Esses mesmos jovens possuem condições escolares particulares e diversas com relação a questões como renda e raça. No que diz respeito ao analfabetismo, existem 11 milhões de analfabetos no Brasil, 6,6% possuem entre 15 e 17 anos. Na perspectiva do abandono escolar, 7,6% dos jovens na faixa etária pesquisada estavam fora da escola; e, segundo a Pnad / Contínua 2019, as principais causas são consideradas: a necessidade de trabalho e a maternidade precoce, como demonstrado no gráfico (Figura 8) abaixo:

Figura 8 - Gráfico sobre as Causas do Abandono Escolar



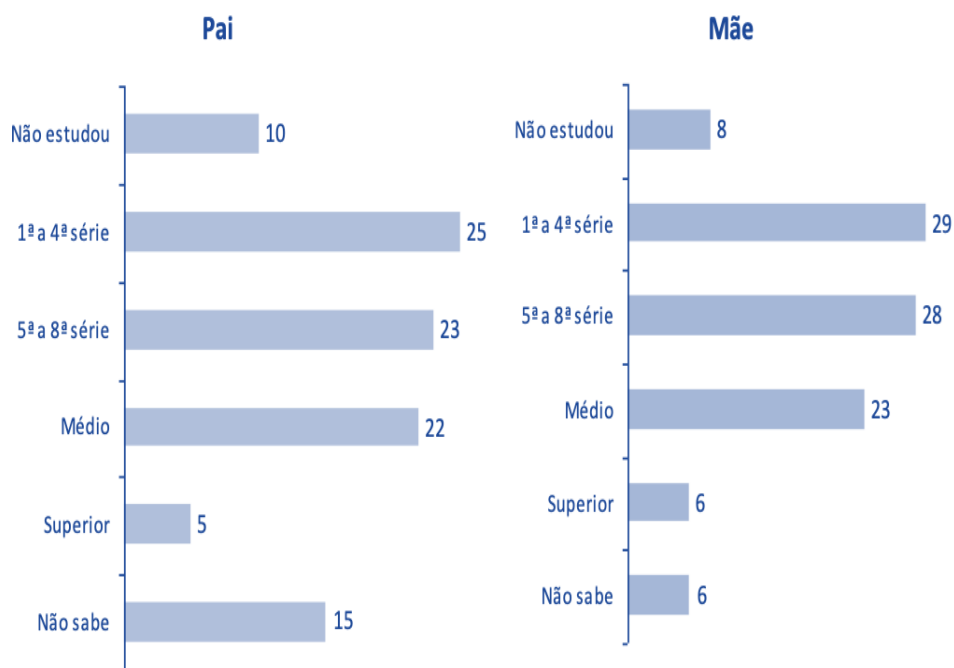
Fonte: Pnad / Contínua (IBGE, 2019).

Diante dessa conjuntura, um fator relevante para a pesquisa que estamos desenvolvendo é o fato de que 29,3% dos casos gerais de abandono escolar de jovens de 15 a 17 anos se dão por desinteresse escolar. Algo que caracteriza uma lacuna nos processos de escolarização; mesmo com a universalização dos estudos nos anos 90, a juventude encontra-se altamente vulnerável a questões externas e internas diante do processo de escolarização.

Tendo como base os dados apresentados no gráfico 8, é nítida a compreensão de que a maioria dos casos de abandono escolar se dá por questões socioeconômicas, como a necessidade de trabalhar e complementar a renda familiar, e também a gravidez precoce, visto que os estudos indicam fazer parte de uma realidade das classes sociais menos favorecidas.

Assim, para entendermos o todo do universo escolar dessas Juventudes, precisamos entender a perspectiva escolar por meio do ponto de vista familiar dos jovens pesquisados, na tentativa de analisar a influência da escolarização familiar com a própria escolarização dos jovens, segundo os dados apresentados pelas pesquisas que estamos utilizando como fonte de análise e exploração.

Figura 9 - Gráfico sobre a Escolaridade Familiar das Juventudes



Fonte: Pnad / Contínua (IBGE, 2019).

Os dados de escolarização das famílias e os dados de escolarização dos jovens fazem com que possamos interpretar uma particular situação das Juventudes brasileiras com relação ao estudo, apesar da defasagem escolar e da permanência no ensino fundamental, conseguimos perceber uma evolução geracional dos estudos em detrimento do histórico de escolarização das suas famílias.

Tais fatores foram sendo efetivados principalmente através das políticas públicas de amparo à infância e juventude, como o Estatuto da Criança e do

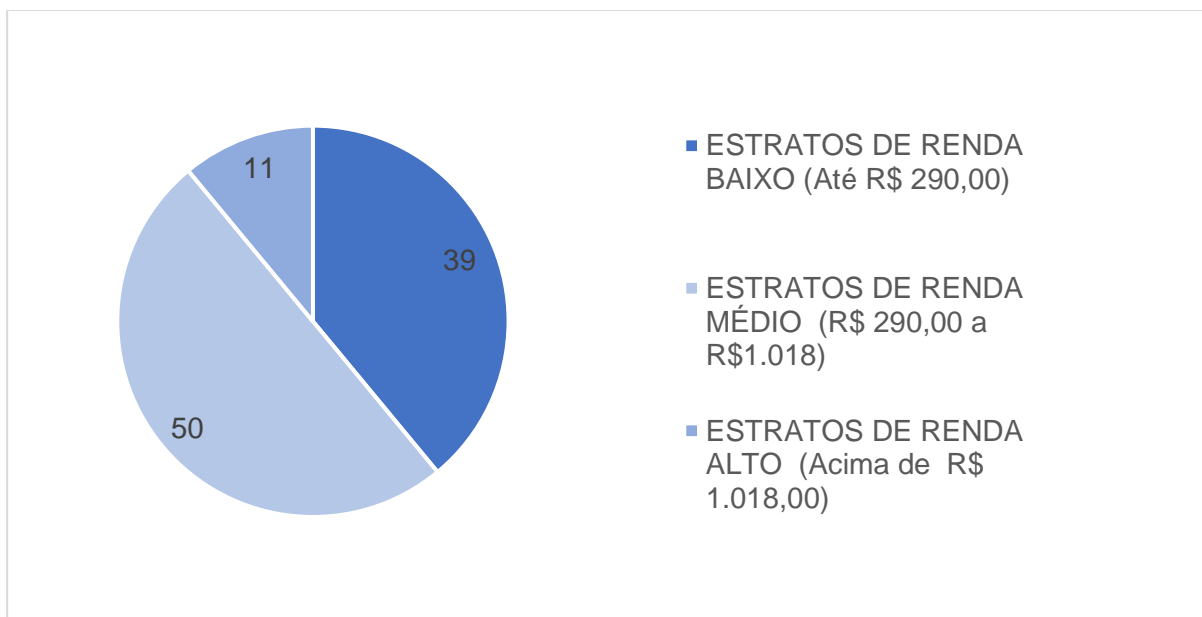
Adolescente (ECA) e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394 /96), que possibilitou maior universalização do acesso das Juventudes brasileiras à escola regular.

Todavia, a análise dessas Juventudes não se completa em um perfil meramente numérico referenciado nas matrículas escolares e taxas de abandono e permanência escolar. A juventude brasileira também é uma juventude trabalhadora e essa relação entre os estudos e o trabalho também precisa ser apresentada nesta análise de dissertação.

1.2.3 O mundo do trabalho na perspectiva Juvenil

Outro fator que influencia diretamente a condição de jovem trabalhador das Juventudes brasileiras é o fato da renda familiar, por conta da alta vulnerabilidade da renda per capita, os jovens sentem-se obrigados a adentrarem ao mercado de trabalho para auxiliar na complementação da renda. Assim, para melhor compreendermos o perfil dos jovens de 15 a 17 anos, apresentamos um gráfico dos estratos de renda que essas juventudes estão inseridas:

Figura 10 - Gráfico da Renda Mensal das Juventudes



Fonte: Pnad / Contínua (IBGE, 2019).

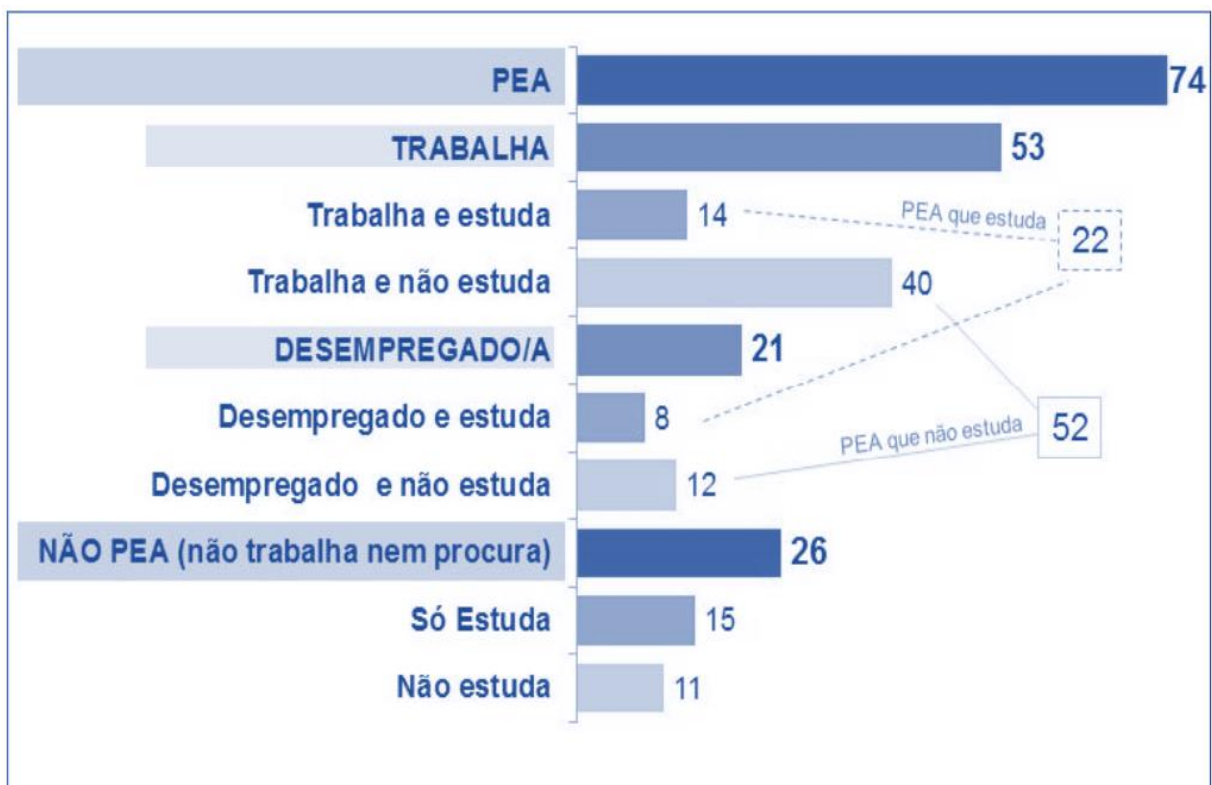
Por ser uma juventude trabalhadora que percebe a condição escolar como secundária, visto a necessidade de complementação de renda, os jovens brasileiros

são precocemente inseridos no mundo do trabalho (74%, sendo que 53% trabalham e 21% procuram trabalho).

Por conta da baixa escolarização e falta de conhecimento legal, os jovens trabalhadores aceitam trabalhar, em sua grande parte, em situações de informalidade e trabalhos exaustivos. Tal cenário faz com que as Juventudes inseridas nesse contexto de trabalho se afastem da realidade escolar formal, caracterizando o processo de abandono escolar.

Não obstante, existe uma parcela das Juventudes que mesmo se enquadrando na População Economicamente Ativa (PEA), se encontram em situação de não emprego e não trabalho, e é nessa situação juvenil que encontramos os maiores índices de vulnerabilidade social devido à falta de ocupação e perspectiva de vida e futuro.

Figura 11 - Gráfico da Renda Mensal das Juventudes



Fonte: Pnad / Contínua (IBGE, 2019).

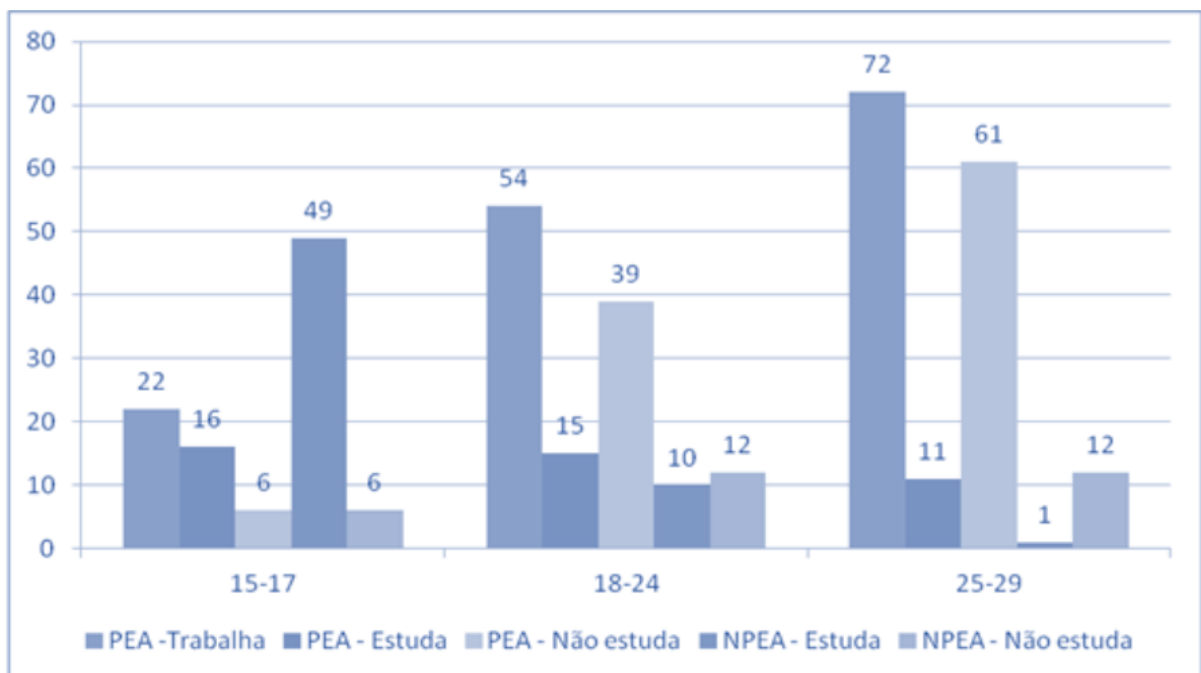
A partir dos dados analisados no Gráfico 11, conseguimos refletir que as Juventudes brasileiras são altamente vulneráveis no aspecto estudo e trabalho, visto que, quando inseridas no ambiente laboral, acabam largando os estudos, sendo

assim, temos 52% das juventudes que trabalham não estudam, e 22% que não deixaram os estudos.

Diante desse cenário, o mais preocupante é uma parcela de 11% das Juventudes que se encontram em um estado de fluidez de não estudo e não trabalho. Esses jovens estão à deriva na vida e, assim, abertos a diversas situações de violência. Essa porcentagem também possibilita o questionamento referente ao currículo escolar que apresentamos nas escolas, o quão significativo esse currículo se faz na vida dos jovens para que muitos não estejam trabalhando, nem estudando?

O gráfico seguinte analisa as atividades juvenis de trabalho e não trabalho por meio de um perfil etário, assim a análise do gráfico 12 nos permite compreender melhor as evoluções dos aspectos analisados e se os fatores são característicos de determinada faixa.

Figura 12 - Gráfico das Atividades das Juventudes por Faixa Etária



Fonte: Pnad / Contínua (IBGE, 2019).

A partir dos dados apresentados, conseguimos analisar que das Juventudes de 15 a 29 anos economicamente ativa (PEA), 28% não estão inseridas em realidades escolares, podendo caracterizar como abandono ou não ingresso às instituições escolares.

Do mesmo modo, segundo a Pnad / Contínua (2019) somente, 29% das Juventudes concluíram os estudos da educação básica sem a necessidade de trabalho, isso significa que o trabalho faz ou fez parte da experiência de vida de 4 em cada 5 jovens brasileiros. Desse modo,

Se olharmos essas porcentagens através dos recortes de sexo e idade, veremos que a maior parte dos denominados “nem nem” se concentra entre as jovens que são mães, com baixa renda, e que adiam a entrada ou se retiram do mercado de trabalho restringindo sua atividade (BRASIL, 2013, p. 18).

Assim, observa-se, também, que cerca de 11% das Juventudes encontram-se em situação crítica de não estudo e não trabalho, apresentando claros sinais de vulnerabilidade juvenil; além de ser uma juventude altamente laboral, os jovens brasileiros possuem dificuldade quanto à permanência nos sistemas escolares, principalmente nas idades consideradas ideais (15 a 18 anos).

Por serem altamente expostos e vulneráveis, as Juventudes também precisam ser perfiladas no viés da violência, porém deixaremos essa análise para os capítulos posteriores quando formos analisar as violências e as Juventudes. Neste momento, estamos focando nossa reflexão sobre o perfil e a potencialidade existente nesses sujeitos de 15 a 17 anos.

1.2.4 As Juventudes e a Cultura Digital¹

Falta-nos compreender as Juventudes naquilo que mais estão inseridos na contemporaneidade, a cultura digital e sua relação com as identidades juvenis. Não podemos falar sobre esses sujeitos se não compreendermos como a sociedade se comporta com relação às tecnologias da informação, por isso os dados que iremos apresentar passam por um contexto geral da população brasileira e o uso dessas tecnologias da informação por usuários da infância, adolescência e juventude.

Infelizmente, as pesquisas de referência sobre esse tema, elaboradas pelo Comitê Gestor na Internet no Brasil (CGI.BR), não dividem as Juventudes na faixa etária que selecionamos para esta dissertação, contudo, a partir dos dados que mais

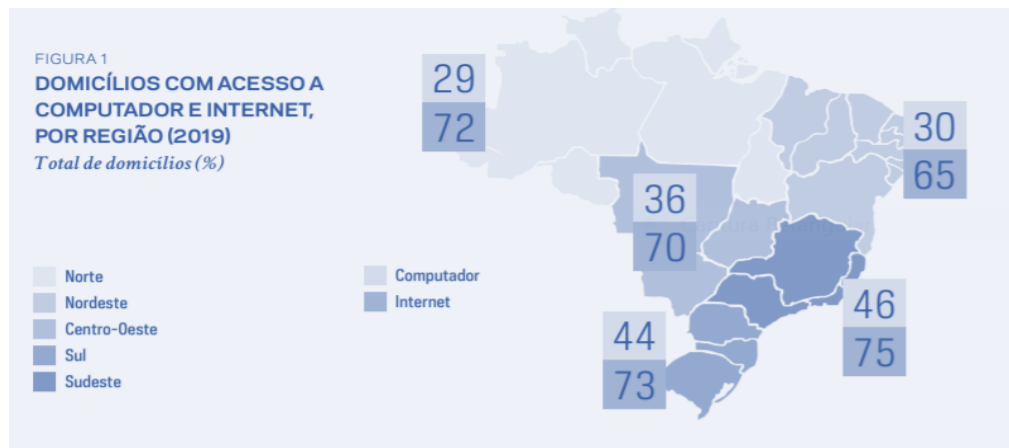
¹ Durante o desenvolvimento dessa pesquisa de dissertação o mundo foi impactado por uma pandemia global do Vírus Sars-Cov2 causador da Covid-19. Ao falarmos sobre cultura digital a pandemia foi altamente impactante na rotina escolar da educação brasileira, pois impedidos de frequentarem a escola por questões sanitárias, o ambiente virtual se fez como espaço de aprendizado. Contudo essa pesquisa por ter se iniciado no ano de 2018, não foi abordado a relação da pandemia com a cultura digital das Juventudes brasileiras e sua relação com o currículo e o aprendizado.

aproximam dos nossos objetos, analisaremos a infância, adolescência e juventude brasileira de 9 a 17 anos.

Realçando determinada importância quantitativa, ainda segundo o Comitê Gestor na Internet no Brasil, “em 2019, 89% da população entre 9 e 17 anos era usuária de Internet no Brasil, proporção que equivale a cerca de 24 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária investigada” (CGI.BR, 2019b, p. 23).

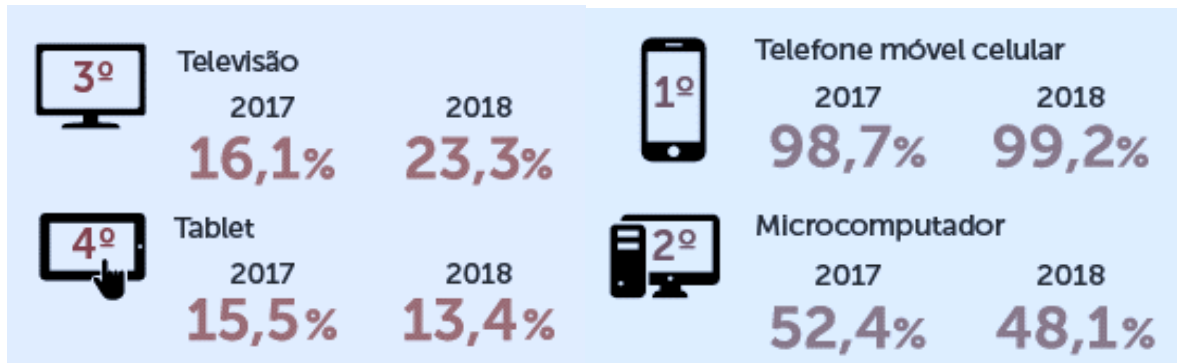
Por serem compreendidos em uma perspectiva sociocultural, como já analisamos no início deste tópico, as Juventudes se constituem de intensas representações culturais em seu cotidiano. Não somente saber o acesso da internet no Brasil pelos jovens também interessa a nossa análise um perfil de uso do acesso à rede por tipo de equipamento. Esses dados, diferentes da pesquisa de 2019, foram coletados em 2018, já que não consta essa informação na pesquisa que utilizamos de 2019.

Figura 13 - Gráfico do Acesso a Internet nos Domicílios Brasileiros



Fonte: TIC – Domicílios (CGI.BR 2019b).

Figura 14 - Gráfico mostra acesso à Internet por Tipo de Equipamento



Fonte: Pnad / Contínua (IBGE, 2019).

Com os dados apresentados na Pesquisa Nacional de Análise de Domicílios Pnad / Contínua 2019 do IBGE, percebemos que o uso de celular é considerado principal acesso à rede, além de permitir maior possibilidade de conexão à internet banda larga. Esse dado apresentado reflete um processo de crescimento ao acesso geral à internet, mas também sinaliza traços de desigualdade, já que o celular, mesmo sendo um dispositivo inteligente, é um bem de consumo mais barato e acessível às classes sociais menos favorecidas (C, D e E). Para mantermos uma reflexão sociocultural, também é importante que saibamos quais os usos que fazemos da Internet:

Figura 15 - Gráfico sobre finalidades do Uso da Internet



Fonte: TIC – Domicílios (CGI.BR, 2019b).

No gráfico que apresenta a finalidade do uso da internet, também se enquadram as características das Juventudes, pois aplicativos de troca de

mensagens e informações como o acesso às redes sociais são frequentes no cotidiano dos jovens, inclusive, dentro dos espaços escolares.

As Juventudes brasileiras, principalmente as Juventudes de 15 a 17 anos, frequentemente estão conectadas e inseridas no ambiente virtual. Mas essa virtualidade inserida também é vista por essas Juventudes como um espaço de busca por identidade e socialização. As Juventudes, cada vez mais, usam as redes para interagirem entre si, mas principalmente, usam-nas para expressarem quem são e quais são seus pensamentos e compreensões da contemporaneidade.

É nesse ecossistema de manifestações e trocas simbólicas que fomos buscar no relatório oficial das informações do *Google*, o site: www.thinkwithgoogle.com, sobre como essas expressões culturais se manifestam nas redes, principalmente da manifestação juvenil nas redes sociais.

Com o aumento da relevância do conteúdo audiovisual ao passar dos anos, principalmente devido à sua dinamicidade e ao fato de prender mais a atenção do que o formato de texto ou imagem, por exemplo, a rede social Instagram, com a funcionalidade de gravar vídeos nos *Stories*, e *Snapchat* têm sido as favoritas entre os jovens da atualidade, juntamente com o *Twitter* e com as *Streaming* de Vídeos na *Twitch*.

Segundo a mesma fonte de análise (*Google* – www.thinkwithgoogle.com, 2019), 52% dos adolescentes preferem acessar o *Instagram*, e 41%, o *Snapchat*. O *YouTube* também é uma das mídias mais populares, sendo acessado por mais de 96% dos jovens brasileiros. Já o *WhatsApp* também não fica para trás entre o público com faixa etária mais baixa e é considerado o meio de comunicação remoto com maior acesso.

Por conta dessa extrema virtualidade das juventudes, determinadas representações simbólicas, como já analisamos anteriormente, tornam-se expandidas, levando as Juventudes para uma vivência de informações, estímulos e referências além da territorialidade tradicional, uma busca por significado por meio das representações socioculturais e trocas simbólicas que se manifestam nos grupos e nas tribos juvenis presentes na rede.

1.3 As potencialidades Juvenis e a perspectiva de futuro

Em um primeiro momento, ao analisarmos as Juventudes em uma perspectiva mais qualitativa e sociocultural, temos a impressão de um negativismo sobre o modo de ser jovem, como se as Juventudes estivessem perdidas e abandonadas sem um rumo e uma direção a seguir. Infelizmente tais percepções são comuns ao analisarmos estritamente as Juventudes por meio das suas características estereotipadas, apresentadas muitas vezes de forma paradoxal e extremamente volátil.

Mas o modo de ser jovem, com toda sua diversidade e pluralidade de representações culturais e de busca por identidade e inserção nos grupos juvenis, carrega uma sensação de potencialidade e de inovação perante estruturas sociais existentes na sociedade. Assim, as Juventudes trazem uma nova linguagem e um novo modo de ser e de enxergar o mundo contemporâneo, um olhar esperançoso sobre o futuro.

As Juventudes são, em sua essência, sujeitos coletivos e sociais, pois “a música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras linguagens culturais, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 115).

A cultura e as trocas simbólicas estão presentes na realidade juvenil como um espaço de potencialidade para que suas identidades sejam acolhidas e vivenciadas no cotidiano, sem serem marginalizadas e excluídas por aquilo que são, ou representam.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Nessas práticas, criam formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade para além da lógica estreita do mercado, assumindo papéis de protagonistas em seus meios. Isso acaba por ajudá-los a construir determinados olhares sobre si próprios e sobre o mundo que os cerca, o que significa dizer que, no contexto da diversidade existente, a condição juvenil é vivenciada por meio da mediação simbólica expressa nas mais diferentes manifestações culturais (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 115).

Do ponto de vista da sociabilidade, a condição e a cultura juvenil, mesmo em tempos de incertezas e volatilidade nas relações humanas, como apresentamos anteriormente, buscam, nos grupos sociais, lugar de acolhida e identificação das suas identidades e representações. As Juventudes constroem a sociabilidade, juntamente com as expressões culturais cotidianas e, com isso, a possibilidade de apropriação de

conhecimento culturais, assim sendo, “a adesão aos grupos de estilos permite práticas, relações e símbolos que se constituem em espaços próprios de ampliação dos circuitos e redes de trocas” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 116).

Essas trocas e redes de contato e socialização são essenciais para a busca e construção de suas identidades como sujeitos ativos na sociedade contemporânea. Mesmo que esses grupos se encontrem marginalizados pelos aspectos tradicionais da sociedade, é ali que as novas dimensões existenciais desses sujeitos ganham sentido.

Quando falamos em identidade, não estamos nos referindo a um Eu interior natural, como se esse fosse uma capa colocada pela sociedade sobre o núcleo interno inerente. Ao contrário, estamos falando de uma elaboração que cada um vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 122).

Toda essa potencialidade juvenil se apresenta de forma mais aberta ao novo, à diversidade das relações e a todo dinamismo cultural presente na contemporaneidade. O ser jovem e, com ele, a condição juvenil, não deve ser visto como um período transitório, marginal e passivo, mas precisa ser compreendido como um período de construção da identidade e das trocas e simbolismos que irá carregar ao longo da vida.

As Juventudes carregam consigo a dinamicidade do mundo e as novas possibilidades existenciais para a realidade que vivenciamos, possuem um olhar esperançoso para o futuro, não um olhar de certezas sobre o que fazer e como fazer suas vidas em meio de tantas possibilidades, mas a certeza de que vivem e arriscam construir sua condição juvenil no dia a dia, mesmo sendo um grupo social tão distinto e cheio de adversidade.

CAPÍTULO II

2 O CURRÍCULO ESCOLAR E AS JUVENTUDES

Na primeira parte desta dissertação, foca-se a análise nas Juventudes, sujeitos centrais desta pesquisa, principalmente as Juventudes urbanas de 15 a 17 anos e que frequentam o sistema público de educação. Entretanto, esses sujeitos inseridos nas instituições escolares, no dia a dia, sofrem grande influência das estruturas curriculares.

Neste cenário, esta dissertação de mestrado precisa analisar o currículo escolar, seus princípios e fundamentos, visando o bom entendimento das forças estruturantes que agem sobre esses sujeitos escolares. Refletir sobre o currículo é, ao mesmo tempo, uma reflexão das faces culturais que entrelaçam a sociedade e possuem, na diversidade, as perspectivas culturais dos diversos espaços sociais analisados; analisar o currículo demanda, além das estruturas pedagógicas e organizacionais, um reconhecimento das identidades, características e necessidades dos sujeitos que habitam esses territórios curriculares.

A escola, a pluralidade, a diversidade de identidades e as manifestações culturais de seus sujeitos não fogem às consequências que emanam da natureza das relações entre esses. Dentro dos espaços escolares, a afirmação das identidades é algo cotidiano e, claro, dentro das instituições escolares, pois, o currículo “costuma refletir um projeto educativo, que agrupa diversas faces da cultura e do desenvolvimento pessoal” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 55).

As relações presentes nos ambientes escolares e as Juventudes que ali se inserem acabam tornando a escola um ambiente complexo e diverso nas trocas simbólicas e de significados culturais, como qualquer outro ambiente social. Desse modo, o ambiente escolar e curricular, por natureza, potencializa essas relações em seu cotidiano, não somente pelo desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, mas também pelo espaço privilegiado que “o ser jovem” encontra em suas estruturas.

À transferencial, para a instituição escolar de missões educativas que outras instituições desempenhavam em outros momentos [...] os alunos passam mais tempo nas instituições escolares e estas desempenham uma série de funções que em outros momentos não estiveram claramente atribuídas [...] reduzir alguns conteúdos de ensino acadêmico, com justificativa puramente escolar de valor propedêutico [...] Desenvolver uma educação básica para compreender o mundo exige um currículo mais complexo do que tradicional

[...] dentre outros espaços de disputa encontrados (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 57).

As Juventudes, na procura por espaços de estímulos e referências, adentram as instituições escolares para uma construção social de identidade. Não afirmamos que a escola seja o único espaço privilegiado para que a condição juvenil seja desenvolvida, mas pela alta experiência social e cultural que desenvolvemos nas escolas, as Juventudes encontram ali lugar privilegiado para aflorar suas demandas juvenis.

A identidade dos grupos e das Juventudes inseridas nos territórios escolares oportunamente possibilitam uma construção entre distintas experiências sociais. “A cultura está muito diversificada e seus componentes recebem valorizações e comportamentos distintos” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 61). Logo, o currículo torna-se essencial para a relação entre a intencionalidade proposta pela instituição escolar e a busca de experiências que os sujeitos escolares almejam.

O currículo passou, ao longo de sua história, por diversas realidades interpretativas e intencionadas quanto ao que se fazer com o conhecimento, com a cultura e com a identidade dos sujeitos escolares. Do currículo tradicional ao currículo tecnicista, do currículo crítico aos pós-crítico e multicultural, o currículo sempre esteve na centralidade de toda intencionalidade escolar.

Segundo José Gimeno Sacristán (2013), pesquisador de educação e currículo da Universidade de Valência na Espanha, o currículo precisa ser entendido e compreendido para poder ser questionado, as faces das estruturas curriculares dizem muito sobre a intencionalidade que se quer na dimensão escolar-pedagógica e na dimensão social dos sujeitos.

É nesse cenário e perspectiva que esta dissertação reserva um tópico para adentrar os conceitos e concepções curriculares, um espaço que desenvolva melhor compreensão das relações culturais e trocas simbólicas e que frequentemente direcionam as Juventudes e a condição juvenil dentro dos espaços escolares.

O estudo das disposições curriculares torna-se, assim, essencial a esta análise, pois compreendendo as disposições curriculares, podemos compreender as reações e influências presentes no cotidiano escolar e que afetam de forma direta ou indireta a condição juvenil das Juventudes que ali frequentam.

2.1 O Currículo e a Escola

Entender a escola é entender o currículo, a escola precisa do currículo para ser o que é, para se organizar, para definir suas intencionalidades e perspectivas entre seus sujeitos. A escola está diretamente ligada ao currículo em quase todas suas ações, sendo das mais burocráticas às perspectivas de intencionalidade educativa e sociocultural.

Ao buscarmos a etimologia da palavra “currículo”, encontramos no Latim o termo “curriculum” que significa carreira ou caminho a ser perseguido. Nesta primeira compreensão do currículo, temos o entendimento que o currículo é, por natureza, um objeto ordenador de ideias e intencionalidades dentro de um espaço ou instituição criada para esse fim.

Em sua compreensão clássica, o currículo “significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que o professor e centros de educação deveriam cobrir” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17). O currículo ganha, neste sentido clássico, uma compreensão meramente ordenadora dos conhecimentos e saberes científicos desenvolvidos em um período de tempo e de idade.

Nesse cenário inicial sobre as concepções curriculares, o currículo nada possui de relação com as perspectivas socioculturais das Juventudes que ali estão inseridas, pois a influência curricular se dá, em muitos casos, de cima para baixo, dos encaminhamentos institucionais aos sujeitos escolares, esses, vistos com extrema passividade sobre a demanda a ser ensinada.

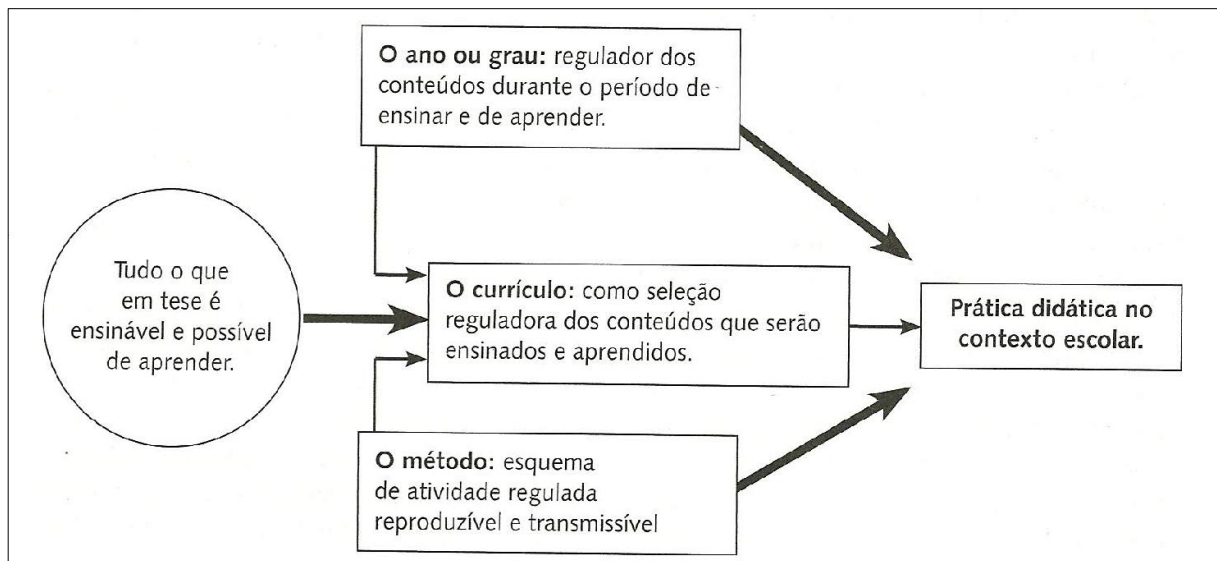
O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem, desde os primórdios, relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade da escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Através do cenário analisado, podemos compreender que, inicialmente, o currículo servia como castrador das experiências cotidianas vividas pelos sujeitos escolares, tampouco permitia que a relação dos conteúdos fosse direcionada a uma realidade mais próxima das perspectivas culturais e simbólicas dos alunos e

professores; o currículo escolar era visto como forma de controle e centralização de poder.

Mas independentemente de qual visão ideológica de currículo temos (tradicional, crítica, pós-crítica, multicultural), o currículo possui em si alguns fundamentos e princípios norteadores:

Figura 16 - Estrutura Reguladora do Currículo



Fonte: Gimeno Sacristán (2013, p. 18).

A Figura acima apresenta os princípios estruturantes gerais de um currículo: a temporalidade, a espacialidade e a finalidade, contudo podemos limitar o currículo escolar somente em sua função organizadora e de controle?

“A cultura inserida nos conteúdos curriculares é uma construção cultural especial, curricularizada, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada segundo um modo *sui generis*” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 20). O currículo escolar não é, pois, neutro e apresenta de forma bem clara os vieses ideológicos encaminhados por trás das disposições curriculares, assim, o currículo torna-se um objeto além de um mero organizador de conhecimentos e disposições.

O currículo carrega em suas estruturas as formas da escola e do conhecimento; o contexto escolar é, ao mesmo tempo, um contexto curricular “entre a cultura mais elaborada, e a recepção do saber, [pois] existem agentes culturais mediadores, como professores, livros didáticos, e demais disposições curriculares”

(GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 22). A figura a seguir (Figura 17) irá nos auxiliar no entendimento sobre os princípios do currículo:

Figura 17 - Dimensões Reguladoras do Currículo

| 1. Dimensões ou aspectos estruturais do currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido | Elementos e aspectos estruturados ou afetados |
|--|---|
| <p>– Divisões do tempo: Anos ou cursos da escolaridade sequenciados. Horário semanal repetido ciclicamente. Horário diário, em parte repetido ciclicamente. Concepções do tempo.</p> <p>– Delimitação e organização dos conteúdos: Acessibilidade e fontes de onde a informação pode ser obtida. Demarcação do que se pode e se deve aprender Organização em disciplinas e outras formas de classificação dos conteúdos. A ordem da sequência de conteúdos. Permeabilidade das fronteiras entre os territórios demarcados. Itinerários de progressão nos conteúdos e no tempo. Opções epistêmicas sobre o conhecimento.¶ Sistemas e mecanismos de avaliação das aprendizagens.</p> | <p>Tempo de aprender, tempo livre, etc. Tempo de ensinar. Conhecimentos e saberes valorizados. Atividades possíveis de ensinar ou transmissoras em geral. Atividades possíveis e prováveis de aprendizagem e seus resultados. Comportamentos tolerados e estimulados. Linha e ritmo de progresso. Identidade e especialização dos professores. Orientação do desenvolvimento das pessoas.</p> |
| <p>2. Outros elementos e agentes: O espaço escolar. Classificações dos alunos. Clima social. Regras de comportamento. O método como ordem das ações. Relações verticais/horizontais. Sistemas de avaliação e controle não curriculares. Ideologias, filosofias e outras abordagens dos processos de ensinar.</p> | |

Fonte: Gimeno Sacristán (2013).

Os contextos escolar e curricular não se limitam a questões de ordenamento e organização da temporalidade e espacialidade; questões relacionadas aos conflitos dos sujeitos as perspectivas socioculturais e do desenvolvimento humano também precisam ser analisadas e refletidas para um bom entendimento das relações e influências existentes nas estruturas escolares e tudo que ali se desenvolve e atinge cotidianamente as Juventudes.

2.1.1 As influências sobre o currículo

Ao analisarmos as influências que pressionam as estruturas curriculares, é evidente a presença de uma cultura escolar que convive simultaneamente com uma cultura exterior - as disposições cotidianas das estruturas escolares. Para melhor contextualizar o ambiente no qual o currículo se desenvolve, se faz necessária uma breve análise, além da intencionalidade do currículo, também das esferas políticas, econômicas e culturais que agem sobre suas estruturas e disposições.

Mediante a necessidade de constituir uma identidade que dialogue com o mundo exterior, o currículo se abre às influências nos campos do conhecimento, dos valores e da vida política. “A escola nasce, assim, como o instrumento de socialização [...] ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão maduras para a vida social” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 55). Nesta mesma perspectiva, as influências sobre o currículo se dão ao acesso às esferas de informação e cultura.

Para a economia de mercado, a influência externa do currículo se dá no deslocamento da aprendizagem do local de trabalho, a considerar que “a empresa precisa de uma força de trabalho/ mão de obra cada vez mais qualificada [...] exerce avanço neoliberal, e conservador, que explica a reorientação mercantilista e autoritária” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 73). Nesse sentido, é preciso considerar o perfil do jovem cujo objetivo é formar e reorientar as novas gerações aos novos formatos econômicos dominantes do mercado, competir por novos postos de trabalho flexíveis, polivalentes e neoliberais.

A escola sofre influência para a formação do “capital humano”, adequando ao modelo capitalista, marginalizando a função cidadã da escola, tornando, segundo Gimeno Sacristán (2013), suscetível às influências de estruturas econômicas globais: Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), Banco Mundial (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros.

No âmbito da cultura digital² e da sociedade da informação que vivenciamos no século XXI, o currículo se torna influenciado de forma constante, pois “a escola,

² Nos anos escolares de 2020 e 2021 por conta da pandemia do SARS-COV2, Covid-19, a realidade educacional global e brasileira migrou quase que em sua totalidade para o ambiente virtual de aprendizagem. Impedidos de estarem fisicamente nas instituições escolares, os alunos passaram a utilizar de diversas tecnologias e plataformas digitais para a continuidade do percurso escolar. Mas ao

numa sociedade de mudanças rápidas e frente a uma cultura sem abrangência, tem de se centrar cada vez mais nas aprendizagens essenciais e básicas, com métodos atrativos e tecnológicos” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 74). Tanto os saberes quanto os sujeitos escolares estão cada vez mais inseridos na virtualidade e na cultura digital, o real e o virtual se confundem no cotidiano escolar, transformando a estrutura curricular para além daquilo que se limita aos muros escolares.

Nessa dimensão, reafirmamos a não neutralidade do currículo e, por consequência, um ordenamento curricular reprodutor de ideologias dominantes, influenciando suas estruturas e, também, sua atuação.

O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens, ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. [...] Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos (ARROYO, 2013, p. 23).

Dependendo do modo como o ordenamento curricular é organizado e relacionado com os sujeitos inseridos, “termina reproduzindo e legitimando a visão que temos dos educandos, das categorias em que são classificados” (ARROYO, 2013, p. 22). Ou seja, dependendo da visão curricular que temos, teremos um direcionamento ideológico para a compreensão da sociedade, como também para nossa compreensão do futuro.

Gimeno Sacristán (2017), ao refletir sobre as dimensões ambientais do currículo, disserta sobre as esferas de influência, teias de relações que fazem o currículo ser e se desenvolver nas mais diversas facetas da instituição escolar: **1. A estrutura arquitetônica da escola; 2. Os aspectos materiais e tecnológicos; 3. Os sistemas simbólicos e de informação; 4. As habilidades dos professores; 5. Os estudantes; 6. Os componentes organizadores e de poder.**

Nesta perspectiva de Gimeno Sacristán sobre as facetas da instituição escolar, não vamos delimitar a análise somente para a relação com as Juventudes, mas com o intuito de compreendermos as estruturas curriculares em seu contexto mais amplo vamos analisar de forma geral a relação das facetas escolares com a realidade escolar, para posteriormente analisar com as juventudes.

mesmo tempo tal situação escancarou o abismo tecnológico entre as juventudes brasileiras que frequentam a rede pública de ensino e a rede privada.

O **ambiente escolar** carrega, tanto de cunho acadêmico, quanto as mais diversas experiências desenvolvidas pelos sujeitos do currículo, os espaços físicos de aprendizagem que comunicam as relações de poder e a intencionalidade curricular. A estrutura arquitetônica da escola: “regula para si mesmo, como qualquer outra configuração espacial, um sistema de vida, de relações, de conexão com o meio exterior” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 91).

Os **aspectos materiais e tecnológicos**: compreendido como além do uso das tecnologias educacionais, os aspectos materiais e tecnológicos da escola e do currículo carregam a pluralidade material e tecnológica das mais diversas linhas de pensamento, estimulam o aluno a compreender a diversidade das relações, das ideias e dos conceitos sobre os sistemas simbólicos e de informação: tradicionalmente considerado o currículo prescrito da escola. O currículo prescrito traz normatizadas todas as demais influências aqui analisadas, carrega uma intencionalidade política e legalista.

As **habilidades dos professores**: “O professor é uma fonte de estimulação particular, ao mesmo tempo modulador e mediador das influências exteriores” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 91). O professor transforma-se entre o mundo interior da instituição escolar e o mundo exterior. Não se considera aqui o único meio de informação externa, mas, os sujeitos do currículo que, dotado de legitimidade e legalidade, influenciam tal como a informação e o conhecimento.

Os **estudantes**: “o grupo de iguais é básico no desenvolvimento social, são fundamentais nos processos de socialização dentro da sala de aula, e do rendimento acadêmico ou das atitudes para com a escola” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 91). Assim, os estudantes concretizam a necessidade social da natureza humana, em que o indivíduo como ser político e social não desenvolve conhecimento por si só isolado socialmente do mundo.

Os **componentes organizadores e de poder**: nessa dimensão, destacamos a instituição escolar com sua organização e suas perspectivas de espaço e de tempo: “Na escola, normalmente, não se pode aprender qualquer coisa em qualquer momento [...] é a necessidade de um processo estruturado que proporciona experiências de aprendizagem” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 92).

As teias de relações sobre o currículo complementam as influências externas sobre o currículo; o currículo possui, deste modo, esferas de influência externa e

também interna. Com as influenciadas do currículo, a organização escolar e os sujeitos escolares, de forma direta, também acabam por ser influenciados.

A não neutralidade do currículo direciona o viés ideológico com que tratamos e orientamos as Juventudes. As expectativas, bem como a condição juvenil dentro da escola, se desenvolve de forma direcionada e centrada às ideias de terceiros, deste modo, o currículo não só influencia como desenvolve violências para com esses sujeitos.

Nesse cenário, uma das dimensões conflituosas existentes no currículo e que necessita nossa análise e reflexão é a disposição dos saberes escolares entre os conhecimentos acadêmicos encaminhados institucionalmente e as experiências sociais dos sujeitos, principalmente as condições juvenis. Compreendendo tais conflitos estruturais do currículo, compreenderemos melhor como o direcionamento curricular afeta as identidades juvenis e suas perspectivas.

2.1.2 As experiências sociais e os conhecimentos acadêmicos

Ainda sob a ótica de um currículo em disputa, temos o paradigma curricular do conhecimento acadêmico acumulado e a validade das mais diversas experiências sociais vividas pelos sujeitos do currículo. Encontramos influências sob o currículo: “movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas **identidades coletivas**”³ (ARROYO, 2013 p. 11).

O currículo é um território em disputa nas mais diversas identidades e sujeitos. Quando pensamos na escola e na sua identidade curricular, pensamos no currículo e nas diretrizes e encaminhamentos que o compõem. Além de sujeitos, que disputam reconhecimento e visibilidade nesse território de vivências simbólicas e culturais, também buscamos pelos direitos de termos uma melhor relação entre os saberes existentes pelos sujeitos escolares e o conhecimento culturalmente acumulado ao longo da história.

O currículo, muitas vezes, é tratado em uma perspectiva de separação entre a experiência cotidiana e o conhecimento científico adquirido. Fomentado por Arroyo

³ A presença de movimentos sociais em nossa sociedade: O Movimento Feminista e LGBT [...] o movimento negro, os movimentos indígenas, quilombolas e do campo, bem como os movimentos afirmativos das culturas de periferia e de trabalhadores, entre outros.

(2013, p. 116), “A produção de conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real [...] distantes do viver cotidiano, comum”.

E por que os saberes curriculares se tornaram campo de disputa e de reconhecimento de identidades? O currículo é um objeto social dinâmico e estável, mas nunca estático perante as esferas da temporalidade e da espacialidade da cultura, pois “os conceitos curriculares abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação” (ARROYO, 2013, p. 115). Os sujeitos do currículo, em suas mais distintas facetas, passam a cobrar maior significado para esses objetos de conhecimento.

Essa polarização entre conhecimento e experiência passou a operar como padrão de hierarquização de saberes e, sobretudo, de experiências e de coletivos sociais e profissionais. Nessa hierarquização, se supõe que os coletivos superiores produzem experiências e conhecimentos nobres, enquanto os coletivos ditos como inferiores, atolados nas vivências comuns do trabalho e da sobrevivência produzem saberes comuns (ARROYO, 2013, p. 116).

Tendo também como premissa que todo conhecimento é uma produção social e cultural, e assim, que toda experiência social também produz conhecimento, faz-nos pensar a necessidade da superação das visões tradicionais etnocêntricas sobre a hierarquização curricular.

Não há uma hierarquização de experiências humanas, tampouco não há cultura e saber de um determinado coletivo ou condição juvenil que seja necessária a exclusão nas estruturas curriculares. Desse modo, “o currículo, quando é pobre em experiências sociais, seus conhecimentos se tornam pobres em significado social e sentido” (ARROYO, 2013, p. 119).

Compreendemos, no currículo escolar, um conhecimento que não se reduz ao conhecimento acadêmico cultural, entretanto também carrega em si sentido e significação coletiva dos mais diversos grupos e sujeitos que atuam sobre o currículo.

O conhecimento selecionado e hierarquizado precisa partir do cotidiano das relações sociais para, depois, serem ampliados e expandidas, pois “o significado do conhecimento não vem apenas de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizado nas experiências e nas mais radicais indagações da vida humana” (ARROYO, 2013, p. 121).

A análise que fazemos sobre os saberes do currículo, entre as experiências sociais e o conhecimento culturalmente adquirido, nos mostra a necessidade de uma maior significação das estruturas e sentidos curriculares à realidade e à condição dos

sujeitos que adentram os muitos escolares. Um conhecimento que não faz sentido e muito menos carrega simbolismos relevantes às identidades juvenis torna-se um conhecimento vazio e desenvolvido em si mesmo, sem um ganho social relevante, tampouco acadêmico.

Assim, o currículo é um espaço de cultura e desenvolvimento humano, muito mais que meros aprendizados técnicos utilitaristas. E é nesse sentido que nossa dissertação caminha na reflexão: analisar o quanto o currículo escolar e seus sujeitos ganham quando a escola caminha para o pleno desenvolvimento humano e diálogo com a interculturalidade das condições juvenis.

2.1.3 O currículo como espaço de desenvolvimento humano

Falar de currículo é falar de desenvolvimento humano, pois toda intencionalidade escolar e, por consequência, toda a intencionalidade curricular tem por objetivo o pleno desenvolvimento dos sujeitos, ou seja, o currículo está alinhado com o desenvolvimento humano desde sua essência e isso possibilita a humanização dos sujeitos escolares e dos processos de vivência.

É na vivência escolar e curricular que encontramos solo fértil para o pleno desenvolvimento humano. Humanizar os sujeitos é papel central da intencionalidade curricular, neste sentido, entender a humanização é um passo para entendermos o currículo. Mas o que compreendemos por humanização?

Na antropologia, humanizar é o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências. Processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização de ações complexas como as necessárias para a preservação da saúde, para as práticas culturais, para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita (LIMA, 2008, p. 18).

Humanizar é papel da escola e do currículo, humanizar é trazer aos sujeitos da escola as dimensões culturais, sociais, presentes e que integram o arcabouço construído historicamente pela sociedade. Todo processo de humanização também se refere à abertura das condições de identidade dos sujeitos e suas manifestações artísticas, intelectuais e culturais, independente de qual viés ideológico esteja inserido, desde que respeite a integridade física, humana e existencial do outro.

Humanizar é um processo essencial para a acolhida das juventudes e toda sua condição juvenil, por isso apresentamos essa perspectiva do currículo nesta dissertação. Não podemos falar de currículo e Juventudes se não abordarmos e indagarmos sobre a relação com o desenvolvimento humano de seus sujeitos.

“Um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento” (LIMA, 2008, p. 18). Nessa perspectiva, o conhecimento, quando socializado e aberto a todos os sujeitos do currículo, torna-se essencialmente democrático e coletivo, uma abertura às reflexões da vida e das problemáticas que os cercam.

Abrir o currículo para as indagações e sentidos cotidianos é um processo de fomento à emancipação dos sujeitos, pois ao desenvolvermos consciência das identidades e manifestações simbólicas dentro dos saberes curriculares, desenvolvemos, também, os sujeitos – um processo de emancipação e construção de autonomia voltada à humanização.

“O conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. O currículo é o instrumento por excelência dessa socialização” (LIMA, 2008, p. 22). É no currículo escolar que os sujeitos descobrem solo fértil para a abertura de mundo, pois a mediação simbólica desenvolvida pelo currículo, quando pensada no desenvolvimento integral dos sujeitos, relaciona, como já dito neste tópico, os conhecimentos oriundos do arcabouço histórico-social e as experiências cotidianas construídas pelos sujeitos do currículo.

O mesmo podemos dizer das Juventudes, pois “a partir de sua interação com o mundo, constitui o que chamamos de função simbólica, a possibilidade de representar por símbolos o que experimentamos sensorialmente, no real” (LIMA, 2008, p. 27). É na troca simbólica das experiências cotidianas que a condição juvenil é construída e adquire dentro do contexto social inserido uma maior densidade de estímulos e referências.

Pensar o desenvolvimento humano dos sujeitos escolares dentro das perspectivas curriculares é pensar o pleno desenvolvimento dos saberes escolares encaminhados e sua ancoragem social dentro das identidades e manifestações simbólicas dos sujeitos. O currículo se desenvolve para garantir que o conhecimento, as trocas simbólicas, as experiências culturais e sociais ganhem sentido na vivência particular de cada sujeito.

2.2 O Currículo e as Juventudes

Tratar das disposições curriculares e suas relações com as Juventudes dentro do espaço escolar, além de ser uma análise dos saberes e valores ensinados para os sujeitos, é uma reflexão sobre os direitos e as garantias aos saberes de si e do mundo, um direito que, além de dar sentido às experiências pessoais dos sujeitos escolares, possibilita abertura para um mundo de descobertas e possibilidades.

O currículo sistematiza a possibilidade de as Juventudes adquirirem experiências culturais e trocas simbólicas formalizadas em uma particular intencionalidade. De forma símile, “todo conhecimento de cada área foi produzido na tentativa de compreensão das grandes questões que os seres humanos se colocaram no trabalho, na sobrevivência, nas relações com a natureza e no convívio na sociedade” (ARROYO, 2013 p. 159).

É nessa necessidade de construir pontes entre as indagações e experiências juvenis com os conhecimentos historicamente adquiridos e o entendimento sistematizado do mundo que o currículo se faz essencial. Na necessidade de ser ponte entre contextos, o currículo humaniza as identidades juvenis e possibilita maior acolhida da potencialidade de suas identidades e projeções.

Construir currículos que garantam o direito ao conhecimento desses coletivos, na especificidade de suas lutas por terra, espaço, moradia, território, trabalho, cultura, identidades e memórias traz demandas específicas mais radicais de inovação curricular e de reinvenção da função do Ensino Médio (ARROYO, 2013, p. 171).

O campo do conhecimento é extremamente dinâmico e se encontra em constante transformação pelas mãos dos sujeitos que vivenciam esses conhecimentos em suas próprias experiências cotidianas, logo, cabe ao currículo articular o dinamismo dos saberes com as representações e necessidades. O currículo articulado de maneira humanizadora à heterogeneidade das identidades dos sujeitos escolares possibilita um diálogo horizontal dos sujeitos, das vivências e dos conhecimentos.

O conhecimento curricular de frente com as Juventudes nos espaços escolares, além de humanizar e abrir as possibilidades do mundo, tem o objetivo de repensar a lógica de marginalização dos sujeitos perante os padrões vigentes das classes dominantes. O currículo escolar na empreitada humanizadora das relações

garante que os sujeitos do currículo sejam acolhidos e inseridos às esferas da cultura sem perderem suas identidades e essenciais juvenis.

Em um sentido dicotômico, o currículo constrói, no cotidiano escolar, processos de inclusão e exclusão dos sujeitos escolares, principalmente as Juventudes, que, são marginalizadas e tratadas em um tom de inferioridade e desilusão.

O padrão de conhecimento, as teorias pedagógicas, a docência e o sistema escolar se autodefinem nessa dicotomia como a passagem obrigatória da exclusão para a inclusão, da condição de excluídos para incluídos. Para que esses adolescentes-jovens valorizem a escola, o estudo como passagem, essa lógica dicotômica supõe que se reconheçam na condição de excluídos e percebam e acreditem no potencial inclusivo da escolarização no trabalho, na cidadania, na igualdade... Suas experiências familiares, de classe, raça, lugar não lhes convencem dessa certeza de que a passagem pela escola, até o Ensino Médio, lhes confere o visto, o passaporte para a inclusão nesses lugares. A própria ênfase na condição de excluídos e as promessas de inclusão pela escolarização se chocam com suas experiências sociais, pessoais e de seus coletivos (ARROYO, 2013, p. 186).

O percurso escolar das juventudes e sua relação com o currículo muito se faz e se fez de forma conflituosa. As experiências juvenis são, em grande parte, negadas nas mais diversas realidades escolares; neste contexto de incertezas sobre o currículo e abertura às identidades juvenis, cabe uma análise a respeito de qual lugar essas Juventudes ocupam dentro das esferas curriculares, os conflitos e as lutas por reconhecimento dentro dos padrões sociais dominantes e vigentes.

Do mesmo modo, os processos de aprendizagem dos saberes curriculares se transformaram perante os novos sujeitos que adentram os muros escolares. Com as mudanças da temporalidade e as mudanças geracionais dos sujeitos escolares, principalmente as Juventudes, os espaços de aprendizagem foram ressignificados e alterados. Nessa dinâmica, a compreensão desses novos espaços de aprendizagem se faz necessária, como uma reflexão do sentido dos processos de escolarização para as Juventudes.

2.2.1 Os sujeitos do currículo

Ao analisarmos o currículo, a cultura e as instituições escolares, percebemos a necessidade de uma melhor compreensão acerca dos **sujeitos escolares**. Em um sentido mais amplo do termo, os sujeitos escolares podem ser considerados todos

aqueles que habitualmente interagem no ambiente escolar, tais como: professores, pais, alunos, equipe gestora, comunidade, entre outros autores do entorno.

Contudo, para esta dissertação, os sujeitos escolares que delimitamos para nossa análise se restringem às Juventudes urbanas de 15 a 17 anos que frequentam o sistema público de educação. Essas Juventudes que refletimos e analisamos vivenciam no campo do currículo, inúmeras interações cotidianas com as estruturas, fundamentos e saberes curriculares, neste contexto, tais sujeitos também nominamos como os **sujeitos do currículo**.

Mas, em sua grande parte, como as Juventudes se comportam nesse papel social de sujeitos do currículo? “Dentro das estruturas curriculares e escolares, esses sujeitos são vistos com incômodo nas cidades, nas ruas, até nas famílias [...] são os jovens objetos de reportagens negativas da mídia e das ocorrências policiais” (ARROYO, 2013, p. 224). Os jovens os quais, em todas as suas indagações e vivências juvenis, na construção de suas condições existenciais, são constantemente marginalizados no protagonismo das vivências escolares e curriculares.

São considerados “outros e estão marginalizados em todas as esferas sociais, por séculos jogados a não lugares, sem-terra, sem teto, sem posto médico, sem transporte, sem saneamento, sem escola e sem universidade” (ARROYO, 2013, p. 228). É claro, em nossa análise e reflexão, que a marginalização juvenil parte de estruturas maiores do que as escolares e curriculares, não obstante, esses mesmos sujeitos, dentro ou fora dos muros escolares, não encontram espaço de vivência legítima de suas condições juvenis.

Esses mesmos jovens marginalizados são incômodos à ordem social estabelecida e, quando adentram às estruturas escolares e curriculares, são vistos sob o olhar da incapacidade e da violência: “as Juventudes que vêm das ruas, das periferias e do campo trazem para a escola outras realidades [...] há lugar para suas vidas mal vividas nesses territórios pedagógicos?” (ARROYO, 2013, p. 235).

Dentro das estruturas curriculares, a disputa de espaço e a busca por identidade acaba por desestimular a vivência da própria condição juvenil, o protagonismo típico da potencialidade de suas vidas se perde na massificação de valores, identidades, saberes e vivências que, em grande parte, nada possui de referência a suas histórias cotidianas.

As Juventudes são ricas em suas mais diversas manifestações, mas são reduzidas a jovens únicos, massificados e passivos. Fomentado por Dayrrel, Carrano

e Maia (2014, p. 112) “na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e elaboram modos de ser jovem.

Na ótica escolar e curricular, no planejamento habitual das disposições curriculares, não traduzimos os encaminhamentos institucionais à realidade desses sujeitos, não somos preparados para essa realidade da diversidade juvenil, tampouco a estrutura escolar está adequada às suas reais necessidades sociais e culturais: “não são dadas as escolas e às profissionais condições para trabalhar com essas juventudes e adolescências” (ARROYO, 2013, p. 239).

A responsabilidade também passa pelo Estado que não cria reais condições para que possamos incorporar na realidade escolar e curricular as identidades e condições desses sujeitos, como vemos na fala a seguir de Arroyo (2013, p. 240):

A desordem econômica, social, política, moral, cultural que esses adolescentes padecem é objeto do conhecimento sério, racional, progressista, científico. Logo, suas vidas tão preconizadas não farão parte do saber social acumulado, nem da produção intelectual e cultural. [...] As consequências são graves: é negado o direito de todo cidadão ao conhecimento de realidades sociais, de experiências humanas e de saberes, valores culturais que os próprios jovens vivenciam e padecem.

É tanta negatividade no olhar às Juventudes que se faz necessário sinalizar positivamente suas potencialidades e perspectivas juvenis. Em nossa análise, nos referenciamos não por meio dos olhares negativos das Juventudes, as Juventudes também são sujeitos do currículo e, por consequência, devem ocupar um espaço ativo de protagonismo.

O currículo precisa estar aberto para as Juventudes reconhecerem suas condições culturais e simbólicas. Não podemos tomar como regra uma postura defensiva, nem tampouco silenciar os sujeitos do currículo; é fundamental um olhar livre de preconceitos e marginalizações para toda essa condição juvenil, é um ato de reconhecimento da liberdade de suas identidades e condições e possibilidades.

O reconhecimento dos sujeitos como sujeitos ativos “merece centralidade na proposta pedagógica e curricular [...] a ideia é fazer das tensões e indagações objeto de análise do conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 249). Logo, é de suma necessidade cultivar, na experiência pedagógica, um olhar para além do acúmulo científico social, ao passo que fomente a busca por respostas que levem a um sentido do lugar que ocupam no ecossistema escolar e curricular.

O ambiente escolar e curricular deve ser espaço de “acolhida”, um lugar fértil ao conhecimento de toda condição cultural, simbólica e de diversidade, uma experiência social aberta às vivências existenciais dessas Juventudes. Assim, compreendemos o currículo não como um espaço que promova somente os saberes acumulados do arcabouço histórico-cultural, mas um espaço de promoção e acolhida das culturas juvenis e suas diversidades.

2.2.2 O Currículo como espaço de cultura e diversidade

Analisar o campo curricular é um estudo que também permeia as esferas da cultura e da diversidade, o viés cultural inserido nas estruturas curriculares afeta de forma direta o olhar que o currículo possui perante os seus sujeitos, pois a cultura “[...] é um campo mais amplo e diz respeito a um conjunto de elementos materiais e simbólicos historicamente construído que conferem identidade a um determinado grupo social ou sociedade” (VIANA, 2014, p. 251).

A cultura, como analisamos e compreendemos para esta dissertação, parte de uma perspectiva de diversidade e pluralidade, visto que a condição juvenil e as esferas de influência que afetam as dimensões curriculares são diversas e dinâmicas, sendo alteradas e modificadas em todos os processos de interação e construção coletiva. Mas, ao mesmo tempo, a dicotomia entre a homogeneidade curricular e a heterogeneidade das condições juvenis transformam o currículo em um espaço rico para o desenvolvimento humano.

Os sujeitos do currículo, com suas identidades e histórias, carregam perspectivas culturais distintas e heterogêneas; assim sendo, a condição juvenil se faz nessas experiências de diversidade, pois não existe uma cultura única, universal, hegemônica. “Ao contrário, pensamos na perspectiva das culturas, no plural, com a diversidade de experiências vividas por cada grupo” (VIANA, 2014, p. 251). Os jovens de 15 a 17 anos que analisamos nesta dissertação “[...] são portadores de experiências, sensibilidades e saberes que, muitas vezes, não cabem nos cânones culturais e nas propostas curriculares escolares” (VIANA, 2014, p. 258).

As Juventudes que frequentam os espaços escolares e toda experiência que carregam em sua potencialidade juvenil encontram, no currículo, um lugar simultâneo de aprendizagem e estímulo a suas identidades, como um espaço destrutivo que converge para uma cultura única dominante.

O currículo, quando desenvolvido em sua forma plena e aberto à pluralidade das identidades e condições juvenis, permite que os sujeitos se transformem em sujeitos ativos, protagonistas das suas histórias e potencialmente hábeis às perspectivas que almejam.

O potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-la a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Sugere conhecimento e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17).

A diversidade e a multiculturalidade precisam estar no cerne de todo desenvolvimento curricular. Assim, a diversidade possibilita que as identidades juvenis desenvolvam plenamente suas potencialidades e o modo de ser jovem, pois é na experiência social que se faz a condição juvenil, principalmente na experiência social plural e rica na perspectiva de mundo. Como defendido por Gomes (2007, p. 18), “a diversidade se faz presente na produção das práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem”.

Já a cultura é inerente à condição juvenil e a suas identidades. Ser jovem, como afirmamos anteriormente, se faz por meio de experiências culturais e simbólicas cotidianas, assim, a multiculturalidade curricular é essencial para a ancoragem das identidades juvenis.

Desenvolver um currículo que se alinhe com a potencialidade juvenil é, ao mesmo tempo, um desenvolvimento pleno do ser jovem e de sua condição juvenil. As Juventudes, quando vivenciadas em um tom de acolhida e pluralidade dentro das perspectivas curriculares, aflora um espaço integral emancipador que possibilita que seus sujeitos possam se desenvolver.

2.2.3 Os novos espaços de aprendizagem

Ainda sob a ótica do currículo como espaço de abertura às perspectivas culturais e de diversidade, abordamos em nossa análise as conjecturas dos novos

espaços de aprendizagem⁴ que as Juventudes buscam como alternativa às realidades tradicionais da escola e do currículo formal.

O projeto escolar de aprendizagem se configura num projeto de formação social e cultural, um espaço de desenvolvimento humano rico em vivências, experiências e, principalmente, sentido, pois:

Não é qualquer fator que incida no currículo deva ser considerado como um componente estrito, mas que, ao considerá-lo como cultural, torna a escola possível [...] o projeto cultural se dá num ambiente de estímulos originais, independente do próprio projeto cultural curricular, formando, em seu conjunto, o projeto educativo e socializador da instituição (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 89).

Os espaços de aprendizagem precisam ser compreendidos no sentido de uma “ecologia”; o ambiente escolar se transforma no espaço organizador da dimensão pedagógica, tanto nas estruturas acadêmicas tradicionais, quanto nas dimensões psicossociais das vivências juvenis.

A cultura é vista como “um campo mais amplo e diz respeito a um conjunto de elementos materiais e simbólicos historicamente construídos que conferem identidade a um determinado grupo social ou sociedade” (VIANA, 2014, p. 251).

Pela amplitude do campo cultural, ao direcionar as dimensões curriculares e relacional com todas as perspectivas de influência do currículo, temos no século XXI novos espaços de aprendizagem que fogem dos espaços tradicionais desenvolvidos pelas instituições escolares, porém resgatam as potencialidades que o currículo traz em seus fundamentos.

O potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-la a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Sugere conhecimento e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17).

Primeiramente, temos a dimensão do **MUNDO DO TRABALHO**, uma realidade que toca profundamente as Juventudes de 15 a 17 anos, principalmente das camadas mais populares e periféricas. “Desde muito cedo, eles se deparam com

⁴ Nominamos “novos espaços de aprendizagem” não por serem espaços de aprendizagem que os sujeitos escolares jamais tiveram contato em suas experiências educativas, mas apresentamos “novos espaços”, pois as juventudes de 15 a 17 anos que analisamos nessa dissertação, em sua grande parte estão matriculados no Ensino Médio diferenciando dos espaços de aprendizagem tradicional vivenciado nos anos finais do Ensino Fundamental. O Ensino Médio possui particularidades de vivências e condições típicas dessa fase da Educação Básica.

perguntas sobre suas escolhas profissionais ou com a necessidade de trabalhar antes mesmo da idade legal” (CARROCHANO, 2014, p. 206). Posto isto, o diálogo entre as diversas dimensões de identidade, trabalho, ciência, tecnologia e cultura deve ser considerado base e fundamento do desenvolvimento humano e curricular.

E por que o mundo do trabalho como novo espaço de aprendizagem? Segundo a pesquisa - Juventude e Contemporaneidade, FÁVERO, Osmar *et al.* (2007), na realidade brasileira e na maioria dos países da América Latina, o ingresso no mercado de trabalho das Juventudes se faz juntamente com os estudos da Educação Básica: “Aqui, boa parte dos jovens envolve-se com o trabalho e, especificamente, com os bicos desde muito cedo [...] é o jovem trabalhador que se torna estudante” (CARROCHANO, 2014, p. 213).

Dialogar com as identidades juvenis também significa dialogar com suas necessidades enquanto sujeitos ativos na vida social e no mercado de trabalho. A escola e o currículo, nesse novo espaço de aprendizagem, necessitam se ressignificar para além de um caminho de instrumentalização ao mercado de trabalho e à profissionalização em massa. Devem levar as Juventudes à significar a realidade escolar também em seus espaços laborais; por isso a escola precisa integrar essa necessidade contemporânea das Juventudes em suas estruturas curriculares.

Como novo espaço de aprendizagem, também elencamos as **TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS ESPAÇOS VIRTUAIS**, pois essa dimensão de vivências e aprendizagens precisa ser vista com atenção e urgência, visto que “a inclusão digital ainda é um enorme desafio, especialmente em países marcados por uma história de desigualdade social como o Brasil” (SALLES, 2014, p. 230).

Com o advento das novas tecnologias digitais e dos espaços virtuais de aprendizagem e socialização, o currículo se viu obrigado a dialogar para não perder suas significações com a virtualidade dos mundos digitais. As dimensões curriculares, com as estruturas escolares, estão cada vez mais integradas à virtualidade do mundo digital, à conectividade da realidade escolar com o mundo, como o uso ativo das tecnologias educacionais.

O currículo escolar tem sido alvo do que podemos denominar de ciborguização, ou currículo ciborgue [...] é a transformação dos planejamentos e das práticas curriculares por meio da intensiva e extensiva incorporação e fusão com as tecnologias digitais. O currículo ciborgue é, portanto, um produto de simbiose das práticas curriculares com as demais tecnologias digitais (SALLES, 2014, p. 231).

Perante esses processos de ciborguização do currículo e das estruturas escolares, as Juventudes se encontram diretamente inseridas ao universo da virtualidade e das inúmeras tecnologias presentes no cotidiano. Essa extrema inserção das Juventudes a essas realidades virtuais acaba por orientar as Juventudes de forma mais eficiente que meios tradicionais: “as tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura juvenil, afinal, esses grupos estão cada dia mais híbridos” (SALLES, 2014, p. 234).

As culturas juvenis são, ao mesmo tempo, tecno-culturais e símbolos culturais compartilhados no ciberespaço que significam mais a esses sujeitos que muitos saberes encontrados em espaços físicos de diálogo e reflexão. Nessa perspectiva, o currículo ciborgue tem enorme potencialidade para o diálogo com as identidades juvenis. Existem possibilidades nesse ecossistema da virtualidade por meio da construção de um espaço de estímulos e referências que desenvolvam nesses sujeitos habilidades críticas e reflexivas acerca dos sentidos e símbolos culturais ali transmitidos.

Como novo espaço de aprendizagem, também elencamos as experiências estéticas de arte e culturas juvenis. A princípio, esse tópico não carrega a novidade como os tópicos anteriores, contudo ao compreendemos a dinamicidades das esferas culturais, apresentamos, particularmente nessa análise, as experiências estéticas e artísticas que as Juventudes desenvolvem em suas vivências e condições juvenis, especialmente nas vivências estéticas e culturais das Juventudes nos espaços escolares:

As artes, em suas diferentes expressões culturais, apresentam desafios especiais para a escola e merecem uma séria atenção. Requerem espaços, infraestrutura e materialidade em suas especificidades, considerando suas várias modalidades: musicais, visuais, sonoras e corporais. Necessitam que sejam consideradas em suas dimensões expressivas, éticas, sociais e políticas, como campos legítimos de conhecimento (VIANA, 2014, p. 252).

As realidades juvenis carregam por natureza, em suas manifestações culturais, a diversidade de manifestações. Na observação dos jovens nos ambientes escolares, conseguimos concretizar nossa reflexão, pois é ali onde são expostas a diversidade de estilos, culturas, gestos, representações e símbolos.

À vista disso, “os jovens criam e produzem suas representações a partir de códigos e signos da contemporaneidade oriundos do seu meio social e cultural, do universo imagético, sonoro e visual, presente em seu cotidiano” (VIANA, 2014, p. 257).

Tais manifestações e representações simbólicas definem o modo como pensam, agem, refletem e interagem consigo, com os outros e com os meios de convívio.

A escola precisa se abrir aos novos espaços de aprendizagem das culturas e das manifestações estéticas desses sujeitos; a mediação escolar é fundamental para que tais experiências vistas como inferiores e marginalizadas se reescrevam no cotidiano escolar. O currículo que não se insere a essas novas demandas de aprendizagem se despe de qualquer cor, sabor, torna-se um currículo que não toca a realidade juvenil, muito menos transmite significado.

Os espaços de aprendizagem estéticos são cruzamentos de culturas e saberes e distingue-se de outros espaços de aprendizagem pela possibilidade de promover e analisar as influências e manifestações sobre as gerações. Um olhar divergente das culturas curriculares padronizantes e homogeneizantes encontradas nos espaços tradicionais de aprendizagem.

Ou seja, trata-se de desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, [...] entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 34).

Podemos bem compreender com esse capítulo como o currículo referenciado nas esferas da cultura e diversidade torna-se solo fértil ao desenvolvimento humano, uma compreensão dos aspectos de influência do currículo e, com ele, os novos espaços de aprendizagem que a contemporaneidade traz para as diversas realidades juvenis.

O currículo torna-se ponte entre as vivências e representações simbólicas dos sujeitos e do arcabouço cultural histórico adquirido pela sociedade e transmitido nas instituições tradicionais. O currículo, quando alinhado às demandas e perspectivas de existências dos sujeitos, ganha real significado da sua função social estruturante de saberes e perspectivas de mundo.

CAPÍTULO III

3 AS VIOLÊNCIAS, A ESCOLA E AS JUVENTUDES

Dentro da sociedade contemporânea, segundo os pensamentos críticos de Zygmunt Bauman (2013), vivenciamos uma estrutura social de grandes incertezas e volatilidade no que diz respeito às relações humanas e no desenvolvimento das estruturas de identidade e cultura. A cultura do mundo contemporâneo se apresenta em um estado de liquidez, na qual as experiências cotidianas nos espaços físicos e digitais transcenderam as interações e trocas simbólicas tradicionais vivenciadas durante a modernidade.

Nesse novo cenário social, o ambiente escolar encontra-se presente, manifestando-se como um espelho de todas as alterações de estrutura cultural também dentro dos seus muros. Assim, os sujeitos escolares, as Juventudes que frequentam boa parte de suas vidas, tornam-se vulneráveis a tantas incertezas e estímulos simultâneos.

Porém, ao mesmo tempo que as instituições escolares refletem as incertezas culturais e sociais, também apresentamos tais espaços como lugar privilegiado para que o acolhimento das novas possibilidades de interação e vínculos simbólicos possam acontecer. “O sentido da escola para os novos estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e a sua identificação com um espaço de estímulos e referência” (KRAWCZYK, 2014, p. 13).

No ambiente escolar, os sujeitos escolares buscam por um espaço que vá além das meras estruturas de ensino e aprendizagem, esperam da escola um espaço que acolha suas novas significações culturais e condições identitárias. As Juventudes, por estarem em constante desenvolvimento e dinamicidade, devido às constantes mudanças das relações e condições simbólicas culturais, se inserem no ambiente escolar e curricular em uma perspectiva de diversidade e pluralidade.

“Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (KRAWCZYK, 2014, p. 112). Essa pluralidade juvenil e de condições culturais faz do cotidiano escolar um espaço que, além de carregar estímulos e referências a esses sujeitos, possibilita conflitos frequentes, mesmo que esses conflitos não sejam necessariamente negativos.

Os espaços escolar e curricular, por ser um espaço cultural, é por si só um espaço de disputa de representações e identidades, nesse sentido, os conflitos escolares podem se tornar uma problemática. Segundo nossas análises e reflexões, a presença de diversas culturas e condições juvenis convivendo no mesmo espaço, sem uma real abertura para manifestarem suas identidades e representações, possibilita que o cotidiano escolar seja palco para aquilo que denominamos microviolências: discriminação étnica, xenofobia, racismo, homofobia, discriminação por questões sociais e econômicas, discriminação religiosa e principalmente os processos de violência institucional desenvolvidos pela própria escola.

Os conflitos e violências desenvolvidos nesses espaços de interação cotidiana dos sujeitos escolares exigem buscarmos, nesta dissertação de mestrado, uma compreensão não só dos espaços de violência, mas das problemáticas escolares e curriculares, como dos tipos de conflito que encontramos no dia a dia escolar. A escola, com toda sua estrutura, torna-se espaço das mais diversas formas de violências e conflitos, desenvolvidos na escola, para a escola e pela escola.

A escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que se refletem no dia a dia. Assim, recusa-se a tese de que a instituição não reflete somente um estado de violência generalizado que teria origem fora dela. Se fosse dessa maneira, se retira do sistema de ensino sua responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência (ABRAMOVAY, 2016, p. 09).

As microviolências presentes no cotidiano das Juventudes e nos espaços escolares também atinge aspectos da estrutura de ensino e aprendizagem, como por consequência, também atinge a relação desses sujeitos com o currículo, transformando-as em “violências curriculares”, como afirma o pesquisador Valter Martins Giovedi (2012) em sua tese de Doutorado, a qual utilizamos como referência para a análise dessa dimensão dos conflitos e das violências do currículo.

Ao analisarmos e refletirmos as violências e conflitos presentes nos espaços escolares e curriculares, bem como ao compreendermos as problemáticas escolares oriundas de tais conflitos, se faz necessário um processo de ressignificação do sentido que a escola possui e imprime nas juventudes.

Compreende-se, assim, que é preciso buscar estratégias de superação dos problemas, criando um ambiente em que a comunidade escolar (alunos, professores, diretores, demais funcionários e comunidades que se sintam pertencentes naquele universo), restabelecendo vínculos e relacionamentos positivos, sem a perda de sua forma de ser (ABRAMOVAY, 2016, p. 7).

Não buscamos, com esse capítulo, dar uma resposta única e clara acerca das violências e conflitos escolares, mas uma possibilidade de compreendermos e refletirmos sobre como esses conflitos e violências afetam os sujeitos da escola e todo o processo de ensino e aprendizagem.

As violências escolares e do currículo retiram das Juventudes a sua potencialidade e perspectiva que é, algo natural desses sujeitos; assim, tendo clareza dos conflitos existentes, podemos dar o passo seguinte das possibilidades de superação e ressignificação desses entraves cotidianos.

3.1 As violências na dinâmica escolar

Falamos das violências como algo cotidiano e presente nas mais diversas estruturas e relações humanas. A violência está inserida de forma tão marcante na vivência contemporânea que se apresenta nas mais diversas facetas do cotidiano; esta se faz presente nas esferas econômicas, políticas, sociais, culturais, simbólicas, emocionais, como também se faz presente na realidade cotidiana das instituições escolares.

Entretanto, ao analisarmos e refletirmos sobre o conceito de violência, precisamos entender a relação ampla que o termo carrega, para não restringirmos à ideia amplamente difundida na sociedade que violência somente se refere à ideia de criminalidade. Assim,

A concepção restrita de violência nos induz a acreditar que violência é sinônimo de criminalidade. Dessa forma, acreditamos que o mundo está mais violento quando há um aumento dos índices de homicídios, roubos, latrocínios, depredações, sequestros, corrupção, enfim, de todos aqueles crimes que estão tipificados no Código Penal (GIOVEDI, 2012, p. 30).

Para a análise que propomos nessa dissertação, há a necessidade de compreendermos a violência em seu sentido amplo, pois seu sentido restrito do termo, mesmo que em determinados aspectos também se apresente no cotidiano escolar, não pertence ao foco da análise pretendida, nem também corresponde às indagações e objetivos que propomos.

“A violência está presente no funcionamento regular da família, da escola, da igreja, da mídia, da polícia, do hospital, das empresas, nas relações de trabalho, no funcionamento regular do Estado etc.” (GIOVEDI, 2012, p. 34). É nesse sentido amplo que, ao analisarmos os conflitos e as violências escolares, adentramos para uma

análise situacional da violência, as violências desenvolvidas e ocasionadas pela escola, no ambiente escolar e que acontecem no ambiente escolar, mas que nada possui de relação com a instituição.

Inicialmente as pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática das violências e as estruturas escolares se reduzem às violências cometidas pelas Juventudes nos espaços escolares e, principalmente, desenvolvidas de forma dura e “selvagem”. Marília Pontes Sposito, Raquel Souza e Fernanda Arantes e Silva (2018) afirmam que, no início das pesquisas de violência escolares nos anos 80, somente eram levadas em consideração três tipos de violência: 1 - A violência contra o patrimônio; 2 – A violência física e verbal entre os alunos; 3 – A violência física e verbal entre os alunos e os professores / funcionários da escola.

Contudo, com uma maior compreensão da relação dos sujeitos com a escola e com o currículo, o sentido que dávamos para a violência nos espaços escolares foram ressignificados e seu sentido ampliado.

As pesquisas apontam para a existência de um conjunto de práticas nas escolas que produzem um clima favorável às ações violentas por parte dos alunos. O autoritarismo, a falta de sentido dos conteúdos, os processos de rotulação a partir da avaliação, a falta de liberdade de ir e vir etc. são elementos que sutilmente instituem uma violência cotidiana que vai gerando um contínuo processo de agressividade nos estudantes. Quando essa agressividade vem à tona, surge a face mais escancarada da violência, porém, há micro violências que criam todos os ingredientes para que as violências mais visíveis apareçam diante dos olhos de todos (GIOVEDI, 2012, p. 37).

É nesse sentido que fomos buscar na Sociologia uma melhor compreensão das violências escolares no seu sentido amplo crítico. O sociólogo francês Bernard Charlot, em seu artigo “**A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**” (2002), apresenta a possibilidade do desenvolvimento das violências escolares como sendo tipificadas em três categorias:

1. A ação violenta: Toda ação violenta que infere o uso da força ou da ameaça direta entre o causador da violência e a vítima. Geralmente as ações violentas são classificadas legalmente como ato infracionário ou até mesmo tipificado no código penal e que causem danos a vítima desse tipo de violência.

2. A ação de transgressora: Toda ação que infere um ato de não cumprimento das normas ou padrões estabelecidos pela escola, mas não chega a inferir alguma tipificação legal sobre o ato realizado. As ações de transgressão

geralmente são de cunho simbólico e desenvolvidas de forma a transgredir a realidade escolar.

3. A ação oriunda de incivilidade: Toda ação gerada através de uma contradição às ações e aos comportamentos básicos ao bom convívio social em uma determinada sociedade / cultura. Esse tipo de ação não desenvolve tipificação penal, tampouco transgredir normas estabelecidas pela escola, mas ocasiona uma quebra de decoro e bom senso no convívio com o outro.

As três categorias de violência no ambiente escolar não se desenvolvem somente em aspectos distintos, mas também podem conjuntamente se relacionar, pois a relação dos sujeitos e a instituição escolar pode ser interpretada de acordo com o modo como a violência se desenvolve e quais sujeitos são vitimados na ação.

Assim, Bernard Charlot (2002) continua seu artigo apresentando as formas como essas violências podem se desenvolver perante as estruturas escolares: **As violências desenvolvidas na escola; as violências desenvolvidas pela escola e as violências desenvolvidas à escola.**

Vale a pena ressaltar também que essas distinções tendem a servir apenas como categorias de análise dos comportamentos dos alunos, deixando de considerar as condutas dos profissionais que trabalham na escola, as causas histórico-políticas culturais e institucionais dessas condutas, bem como as políticas educacionais que interferem no espaço escolar (GIOVEDI, 2012, p. 39).

Em um tom de maior crítica e profundidade, precisamos continuar nossa análise por meio da relação das estruturas escolares com os tipos de violência apresentadas, como cada violência afeta o cotidiano escolar e como as relações afetam o cotidiano escolar dos sujeitos, bem como a relação com o currículo.

3.1.1 A violência na escola

Dentro da dinâmica escolar, a violência se faz presente com distintas faces em seu cotidiano. Temos, nessa perspectiva, faces da violência tradicional, das transgressões cotidianas e dos atos de incivilidade que encontramos no cotidiano escolar. Tais conceitos já foram apresentados nessa dissertação, mas não podemos deixar de salientar que, mesmo que essas faces das violências estejam presentes da dinâmica escolar, suas ações e consequências são distintas de como e onde são realizadas.

A violência na escola, a partir da compreensão sociológica de Bernard Charlot (2002), se configura como um entrelaçamento da violência tradicional, das transgressões e das incivildades que acontecem dentro do ambiente escolar, contudo não possuem relação direta com a instituição, apenas utiliza do espaço escolar para que essas violências sejam efetivadas.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar as contas das disputas que são do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar (CHARLOT, 2002, p. 434).

A violência na escola, como apresentado na teoria do sociólogo Bernard Charlot, é uma violência em que a instituição escolar se faz passiva no processo de violência, se transforma em mero palco do “espetáculo da violência”, contudo nesse caso de classificação da violência na escola, percebemos de forma crítica que a escola, em muitos casos, não está dissociada aos aspectos estruturais da comunidade onde se insere.

A escola torna-se, nesse local de violência, espelho do mal-estar social que se encontra perto de seus muros. As violências na escola se efetivam porque o bairro e seus sujeitos estão inseridos nessas dinâmicas sociais de violência, independentemente de qual tipo estejamos falando.

3.1.2 A violência para a escola

Dando continuidade às compreensões sociológicas de violência escolar de Bernard Charlot (2002), também classificamos as violências escolares em “violências para a escola”, ou seja, quando as violências locais e estruturais que acontecem na comunidade inserida e também na escola passam a atingir a instituição escolar como alvo. Nesse caso, a escola também sofre aspectos de violência, não apenas se caracteriza por ser um palco de ações violentas.

A violência para a escola, a partir dessa compreensão, continua se configurando como um entrelaçamento da violência tradicional, das transgressões e das incivildades, mas tendo a instituição escolar e seus sujeitos e representantes como figura central dos atos de violência.

A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os

insultam, eles entregam as violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam (CHARLOT, 2002, p. 434).

Podemos analisar de forma crítica essa condição das violências para a escola como formas que se desenvolvem pela falta de legitimidade ou proximidade que seus sujeitos e a própria estrutura escolar têm como a comunidade inserida. A instituição escolar não se faz presente de forma significativa à comunidade e aos alunos que ali se inserem cotidianamente.

Claro que não podemos reduzir a violência à escola apenas como um aspecto de culpa da instituição escolar e sua falta de legitimidade, mas também não podemos excluir tal aspecto em nossa reflexão, pois como ainda veremos nas análises dessa dissertação, muitas vezes as violências para a escola podem, em determinados casos, se configurar como transgressão e resistência à norma, padrões e demandas que são impostas pela escola a seus sujeitos.

Nesse cenário, as violências escolares também podem ser classificadas a partir dessa relação impositiva da instituição escolar aos seus sujeitos e aos hábitos e identidades culturais externas a sua própria realidade, podendo ser nomeada, na perspectiva de Charlot, como uma violência da escola.

3.1.3 A violência da escola

A partir de um cenário em que os sujeitos escolares e a instituição escolar não possuem uma relação clara de legitimidade e acolhida (CHARLOT, 2002), a escola acaba por violentar os sujeitos que ali se inserem, o entrelaçamento dos tipos de violência (violência tradicional, das transgressões e das incivildades) continuam acontecendo, no entanto a instituição escolar e o currículo escolar se transformam em um “ente” causador das violências.

Ainda na reflexão de Bernard Charlot (2002), a violência da escola não pode ser considerada uma violência tradicional física, mas sobretudo uma violência que, em sua grande parte, se faz de forma sutil e simbólica no meio escolar. É uma violência caracterizada por questões ligadas às normas, padrões culturais e de comportamento, como nas disposições curriculares.

A violência da escola é uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição de classes, de atribuições de notas, de

orientação, palavras desdenhosas dos alunos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 435).

A violência da escola, mesmo não trazendo à tona e de forma clara questões mais complexas como as violências físicas, carrega em si um ambiente extremo de tensão entre os sujeitos escolares e a própria instituição escolar.

Contudo, a tensão gerada e desenvolvida pelas instituições escolares ante seus sujeitos fomenta outros aspectos da violência escolar. A tensão social da comunidade junto de uma tensão simbólica existente dentro dos muros escolares torna-se solo fértil para que transgressões e incivildades evoluam para violências mais duras e com consequências cada vez mais catastróficas, como as violências na escola e para a escola.

Além das tensões sociais, econômicas e políticas que se constituem fora dos muros escolares, carregam tensões oriundas das disposições próprias da sua condição juvenil, como das disposições curriculares que muitas vezes não se fazem de forma legítima e significativa à condição desses sujeitos.

Assim, as Juventudes que frequentam as instituições escolares carregam inúmeras tensões em seu cotidiano, transformando a violência escolar em uma direta relação com a tensão existente na condição juvenil desses sujeitos.

3.2 As violências escolares e a condição juvenil

Dentre os problemas e as vulnerabilidades existentes na realidade juvenil brasileira, restringimos nossa análise para vulnerabilidades e problemáticas juvenis que ocorrem e se desenvolvem dentro das estruturas educacionais formais, ou seja, os problemas e as violências escolares direcionadas às Juventudes de 15 a 17 anos urbanos que frequentam o sistema público de educação.

Dentro das perspectivas escolares e curriculares, as Juventudes enfrentam, em seu cotidiano, inúmeras esferas de influência que possibilitam o desenvolvimento de conflitos e tensões para o cotidiano escolar. Contudo, nem sempre essas situações de tensão e conflito são maléficas para o desenvolvimento dos sujeitos escolares, e na construção e afirmação de suas condições e identidades.

As diversidades de identidades e condições no ambiente escolar imprimem, em seus sujeitos, por meio das experiências cotidianas, um desenvolvimento de representações simbólicas e culturais, intermediado de um processo de

autoconhecimento e busca por estímulos que os auxiliem na compreensão de si, do outro e da sociedade. “A fronteira entre diversidade e desigualdades sociais é fluida, mas básica, quando se tem como foco as múltiplas determinações que as instituições e podem imprimir na vida dos jovens” (ABRAMOVAY, 2016 p. 22).

Não obstante, para melhor visualizarmos a condição juvenil dos sujeitos escolares dentro de esferas de violência e tensão, esta dissertação se atenta para esse tópico uma maior reflexão das dimensões de violência que podem acarretar consequências negativas a vidas das Juventudes e ao seu desenvolvimento escolar e humano.

As pesquisas que utilizamos como referência (ABRAMOVAY, 2016) tipificam as microviolências nos espaços escolares e curriculares como possíveis causas do mal-estar desenvolvido pelas instituições escolares diante das juventudes. “A sociedade brasileira, por suas instituições, tem dificuldade em conceber os jovens com identidades geracionais próprias, considerando-os adultos para algumas exigências e os infantilizando para outras” (ABRAMOVAY, 2016, p. 27).

A partir de como são representados culturalmente por esferas da sociedade brasileira, as Juventudes escolares tendem a serem estereotipadas, embasando o modo como vemos as identidades e condições juvenis, representando-as de forma reduzida e vazia em suas potencialidades. Independente de qual forma representamos as Juventudes, a sociedade sempre as tratou paradoxalmente como capazes e incapazes em um eterno dilema entre o novo que transgride as estruturas vigentes e o tradicional conservador das relações.

As instituições tradicionais da sociedade tratam a fase das Juventudes como uma fase essencialmente instável, marcada por irresponsabilidades e passividade no que diz respeito àquilo que deriva do tradicional. A pesquisadora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) e também pesquisadora da ONU / Unesco, Mirian Abramovay (2016, enumera as representações juvenis encontradas na relação desses sujeitos com as instituições escolares: 1. através de uma visão adultocrática; 2. por meio de uma visão culpabilizante; 3. pelo viés maniqueísta das relações.

VISÃO ADULTOCRÁTICA – Essa compreensão acerca das Juventudes e suas representações simbólicas culturais tratam-nas como seres incapazes de se desenvolverem na sociedade. A cultura adulta é vista em superioridade às culturas juvenis, desenvolvendo processos de interiorização dos jovens, principalmente pelas instituições tradicionais da sociedade, incluindo as instituições escolares.

VISÃO CULPABILIZANTE – Podemos dizer que é a visão mais comum para com as Juventudes nas sociedades tradicionais, geralmente a visão culpabilizante marginaliza as culturas juvenis tratando-as como violentas, delinquentes e marginais. Neste caso, a cultura juvenil é inferiorizada e associada a atos de transgressão e violência entre seus pares e entre os sujeitos e as instituições.

VIÉS MANIQUEÍSTA – A visão maniqueísta acerca das Juventudes é a percepção que mais se aproxima da compreensão econômica capitalista neoliberal, na qual as Juventudes são vistas como não produtivas, como sujeitos que, mesmo estando no período produtivo de suas vidas, perdem tempo com estudos demasiadamente exagerados ou simplesmente na superficialidade de momentos festivos. Essa compreensão trata as Juventudes como irresponsáveis e desinteressadas com a seriedade da sociedade contemporânea.

A partir das três compreensões que, segundo as pesquisas de referência, fazem parte da percepção da sociedade tradicional para as Juventudes, “A juventude é constantemente associada a ameaça social, criminalidade, delinquência, como se o ser jovem implicasse, de forma potencializada e direta, no desvio e na transgressão criminosos” (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007, p. 27). Isso demonstra os traços de como a falta de credibilidade nas condições juvenis estão enraizadas nas estruturas sociais.

Compreensões preconceituosas que marginalizam as juventudes na sociedade também adentram as instituições escolares causando consequências diretas aos sujeitos, defendido por Abramovay (2015, p. 377), “são os maiores problemas da escola: alunos desinteressados e alunos indisciplinados. [...] ou seja, quando o jovem é aquele que está próximo, ele passa a ser problema”. Por consequência, as Juventudes, ao sofrerem a mesma marginalização e microviolências em seu cotidiano escolar, acabam por afetar aspectos relacionados ao desempenho, ao aprendizado e, em casos mais extremos, interferem em fatores relacionados à reprovação, à repetência e ao abandono escolar.

Entretanto, os conflitos e violências relacionados às Juventudes no ambiente escolar também transcendem as questões internas. Aspectos externos e sociais como: o trabalho, a renda, a cidadania e o acesso a bens culturais e simbólicos são tidos como desafios para o bom êxito dos sujeitos perante as exigências do currículo, constituindo, assim, vulnerabilidades às Juventudes das classes não dominantes e que encontram nos muros escolares uma realidade que não é a deles.

3.2.1 Um olhar crítico às violências escolares: as microviolências

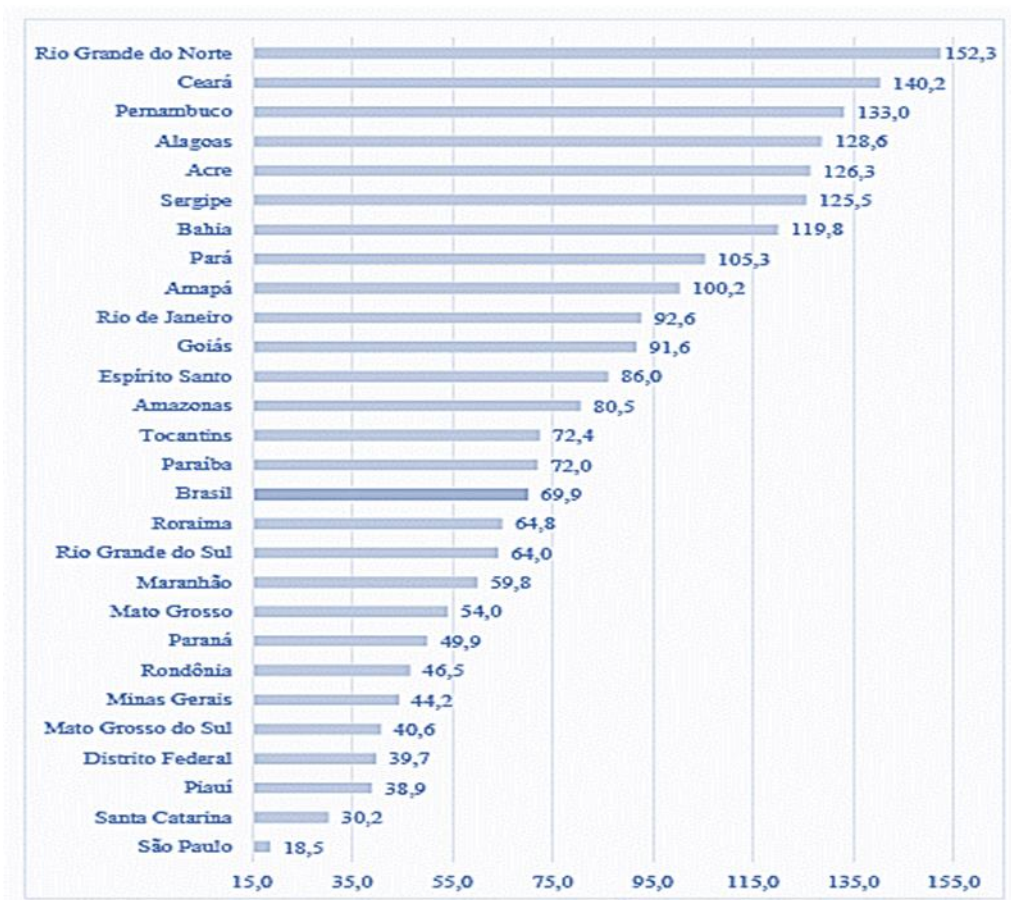
Diante de toda relação de tensão e conflito entre as Juventudes, as instituições escolares e as estruturas curriculares necessitam de um olhar crítico para que toda análise e reflexão se faça de maneira clara e coesa.

As violências escolares, ao serem analisadas criticamente na perspectiva dos sujeitos e a partir de suas interações cotidianas dentro dos muros escolares, apresentam panorama de amplitude do conceito geral e tradicional de violência. Logo, “dentro de uma concepção ampla do fenômeno da violência e sua interferência no cotidiano escolar, microviolências são vistas efetivamente como violências, e são cada vez mais comuns” (ABRAMOVAY, 2016, p. 9).

Mesmo as tipificações que iremos apresentar nem sempre acontecem e se desenvolvem de forma “micro”, denominamos microviolências, pois, além de refletirmos sobre situações cotidianas menores, analisamos o microespaço escolar das relações entre os pares e entre os sujeitos escolares e o currículo. A violência armada e os dados de homicídio não se enquadram nas microviolências, mas são apresentadas nesta dissertação, pois há a possibilidade de essas microviolências serem parte das causas das violências macro.

Segundo a pesquisa “Atlas da Violência” (IPEA, 2020) desenvolvido pelo Ipea, 35.783 jovens foram mortos no Brasil por conta do fator homicídio, uma taxa de 69,9 homicídios por cada 100 mil habitantes. Os dados apresentam uma realidade de alto risco e vulnerabilidade juvenil, principalmente para as Juventudes de classes sociais menos favorecidas, etnias não dominantes e habitantes de regiões urbanas periféricas.

Figura 18 - Gráfico mostra a Taxa de Homicídio Juvenil no Brasil



Fonte: Atlas da violência (IPEA, 2020).

Essa dura realidade reflete também dentro das realidades educacionais, pois as violências vivenciadas pela realidade juvenil se traduzem por violências e microviolência dentro das esferas escolares.

Não estamos desonerando a escola das violências que ali se desenvolvem, mas assinalando que as violências vivenciadas pelas Juventudes cotidianamente na realidade social contemporânea refletem para dentro das estruturas escolares; assim, “é evidente que esse tipo de violência tem consequências internas e pode ser analisada dentro da lógica escolar” (ABRAMOVAY, 2016, p. 14). Em seu microuniverso social, a instituição escolar apresenta inúmeras situações de violência e vulnerabilidade entre seus sujeitos e entre os sujeitos escolares e a própria instituição.

A pesquisa *Violência nas Escolas* (ABRAMOVAY, 2016) apresenta uma possível tipificação dessas violências autorais que existem dentro das instituições escolares e que vão além da mera nomenclatura generalista do “*Bullying*”. As

microviolências escolares são um problema frequente nas realidades escolares e que não são visualizadas e compreendidas como um problema real a ser solucionado.

As microviolências são tratadas tanto pela sociedade quanto pelas instituições políticas e sociais como um problema de menor impacto e valor, um problema a ser resolvido somente na instituição e que não acarreta consequências para o cenário social mais amplo.

As micro violências podem passar despercebidas e são muitas vezes consideradas normais por todos. Entretanto, possuem um impacto importante na criação de um clima de insegurança. As agressões verbais, especialmente os xingamentos, consideradas micro violências, incivildades, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões, ocorrem muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola (ABRAMOVAY, 2016, p. 9).

As violências que ocorrem dentro da escola, sejam elas da escola, na escola ou pela escola, são nominadas e referenciadas como: agressões físicas; agressões verbais; crítica à aparência estética; homofobia; crítica à condição especial física e/ou mental; exclusão por pobreza; racismo; regionalismos (xenofobia); religião; roubos e furtos; violências simbólicas e até mesmo violências desenvolvidas pelo currículo.

Tais violências desenvolvidas no microuniverso escolar são violências que atingem tradicionalmente sujeitos historicamente violentados e socialmente marginalizados, sujeitos que, ao invés de encontrarem nas instituições escolares lugar de acolhida, cuidado e convivências, se deparam com um ambiente violento, excludente, que reforça, em muitos casos, a violência vivenciada no seu exterior.

Assim, neste capítulo, expomos de maneira mais profunda, as principais violências apresentadas pela pesquisa de referência:

Crítica à aparência estética - A violência escolar relacionada à aparência e estilo se desenvolve por meio da violência simbólica e das questões referentes à jovialidade do belo e do estilo utilizado pelas Juventudes.

“Se a questão da aparência tem grande valor na sociedade atual, atravessando regiões e espaços diversos, ela talvez tenda a ganhar especial atenção no ambiente das escolas, uma vez que os jovens estão atentos aos signos de moda e consumo” (ABRAMOVAY, 2016, p. 12), de maneira símile, aspectos referentes à moda, ao poder de compra e ao consumo, bem como ao ideal produzido artificialmente pela indústria cultural.

Homofobia – Por ser em determinados momentos um reflexo do mal-estar social, as instituições escolares e seus sujeitos acabam por discriminar as Juventudes

por questões relacionadas à identidade de gênero, visto que “tal discriminação baseia-se na concepção de que existe uma sexualidade correta. Assim, a homofobia é legitimada por padrões culturais que condenam práticas não-heterossexuais” (ABRAMOVAY, 2016, p. 10), pois valores tradicionais e em alguns casos, também valores religiosos, acabam por ser usados como referência nas relações sociais.

Intolerância Religiosa – Em um país com grande diversidade religiosa e cultural, é comum em ambientes escolares nos depararmos com uma pluralidade religiosa dentre as Juventudes, contudo a questão religiosa também é vista quanto ao aspecto de violência escolar, “A discriminação contra adeptos de religiões protestantes, pentecostais e neopentecostais é bastante recorrente, assim como discriminação contra religiões afro-brasileiras” (ABRAMOVAY, 2016, p. 13).

Exclusão por pobreza – Seguindo a lógica excludente dos aspectos de violência escolar apresentados pela pesquisa de referência, a pobreza e a discriminação a respeito da pobreza também se fazem presentes nas estruturas escolares, “Na discriminação pela pobreza, determinados hábitos e bens de consumo podem ser valorizados ou desvalorizados” (ABRAMOVAY, 2016, p. 12).

Determinadas classes, ao se sentirem privilegiadas e superiores, desmerecem os demais sujeitos pelas condições socioeconômicas, como se esses sujeitos não deveriam frequentar os mesmos espaços ou terem acesso aos mesmos bens culturais.

Racismo – A discriminação e a violência acarretada pelo racismo se traduzem na tentativa de inferiorizar o outro em detrimento de uma “pseudo” superioridade de determinados sujeitos, e com isso, principalmente no ambiente escolar, tentar legitimar certos comportamentos e intimidações. “A discriminação racial é produto de um mundo social que classifica pessoas como inferiores e superiores por meio do critério da cor e outros traços dos indivíduos” (ABRAMOVAY, 2016, p. 11).

Sem embargo, dentro das esferas escolares, o racismo acarreta consequências extremamente danosas para os sujeitos, pois “[...] podem reforçar, servir à sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças, adolescentes e jovens negros” (ABRAMOVAY, 2016, p. 11), ou seja, podem, além de inferiorizar, deslegitimar a permanência de determinados jovens naquela realidade escolar, possibilitando casos extremos como abandono.

Mesmo tipificando as principais violências desenvolvidas no microuniverso escolar, alguns fatores discriminatórios ou até mesmo de extrema violência (físicos ou

simbolicamente) acabam por ficar de fora da análise que nos referenciamos. Também são analisados outros aspectos mais diretos no que diz respeito às violências, mas estas são nominadas **Violência dura**.

“O termo “violência dura” se refere a atos e episódios que podem resultar em danos irreparáveis aos indivíduos e, por isso, exigem a intervenção estatal” (ABRAMOVAY, 2016, p. 14). Assim, as violências duras, diferentes das microviolências sinalizadas anteriormente, são causadas em sua grande parte por questões externas extremamente complexas e que, por algum motivo específico, adentram às realidades escolares.

É possível observar que há entre os alunos agressores uma tentativa de defesa do seu espaço físico na escola. Devido ao clima de intimidação na escola, é frequente que professores/ diretores e outros membros do corpo pedagógico expressem sentimento de insegurança. [...] Outra forma de “violência dura” é a agressão física, que é a de maior visibilidade nas escolas, pela contundência dos atos praticados e por suas consequências que, frequentemente, traduzem-se em danos físicos aos envolvidos (ABRAMOVAY, 2016, p. 16).

Deste modo, conseguimos compreender um possível panorama de conflitos, tensões e vulnerabilidades existentes nos espaços escolares em que as Juventudes estão suscetíveis no seu cotidiano escolar.

Independentemente de as vulnerabilidades partirem de seus pares ou de perspectivas institucionais, políticas e econômicas encaminhadas por esferas institucionais superiores, as consequências dessas tensões aos sujeitos da escola acarretam inúmeras desigualdades as quais, muitas vezes, ultrapassam as realidades escolares, atingindo não somente o presente desses sujeitos, mas toda perspectiva e potencialidade que esses carregam consigo.

Dentre as consequências mais direcionadas à escola e ao currículo, apresentam questões a serem indagadas e refletidas nesta análise de dissertação: abandono escolar, analfabetismo, acesso às instituições escolares e a permanência das Juventudes na realidade de estudo. Em um país de grande proporção de violência e desigualdade para com as Juventudes, as dificuldades nas esferas educacionais tornam-se maiores e mais violentas que as demais realidades, um desafio que precisa ser enfrentado pelas políticas públicas, pelas instituições escolares e por toda sociedade civil.

3.2.2 O que as pesquisas dizem sobre os problemas da escola

As Juventudes, ao adentrarem os muros escolares, se deparam com uma realidade cheia de tensões e situações conflituosas, as instituições escolares (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014) não conseguiram acompanhar as mudanças sociais, políticas, econômicas e geracionais dos seus sujeitos, desse modo, as Juventudes, quando adentram suas realidades, se sentem perdidas, vulneráveis e descontextualizadas a identidade e o papel que a instituição deveria desenvolver com eles.

Os jovens que frequentam as instituições escolares não encontram mais em suas estruturas um lugar de estímulos e referências para suas vidas, “os alunos ligam cada vez menos para a escola, nada lhes interessa, cada vez respeitam menos os professores. Só querem saber do diploma para conseguir trabalho” (KRAWCZYK, 2014, p. 85). Nessa conjuntura, houve uma perda de sentido que anteriormente a instituição escolar desenvolvia nas Juventudes.

Questões de temporalidade histórica como territorialidade também acabam influenciando as instituições escolares; não obstante não podemos tratar seus problemas em um tom de exclusiva passividade, como se a instituição fosse somente um espelho que reflete o mal-estar social vivido na contemporaneidade.

A escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns e colocando para fora outros. Esses “outros”, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar (ABRAMOVAY, 2016, p. 8).

A Pesquisa “Ensino Médio Múltiplas Vozes” (2013), desenvolvida pela Unesco em parceria com o MEC, por intermédio das pesquisadoras: Mirian Abramovay e Mary Garcia Castro, desenvolve, a partir de um cenário de distopia da instituição escolar, uma análise das necessidades e identidades da sociedade, do tempo e dos sujeitos que ali frequentam, um processo de escuta e busca por entendimentos. A escola precisa ser compreendida além dos mecanismos legais e institucionais encaminhados pelo poder público, deve ser compreendida por aqueles que, de alguma forma, sofrem influência de suas ações. Na perspectiva de Abramovay (2015, p. 377),

Os problemas apresentados aos atores são doze, a saber: alunos desinteressados, alunos indisciplinados, professores que faltam às aulas, professores incompetentes, falta de integração entre os professores, falta de espaço, alunos demais por sala, direção deficiente/incompetente, não há

professores suficientes, gangues que atuam dentro da escola, consumo e tráfico de drogas e vizinhança perigosa.

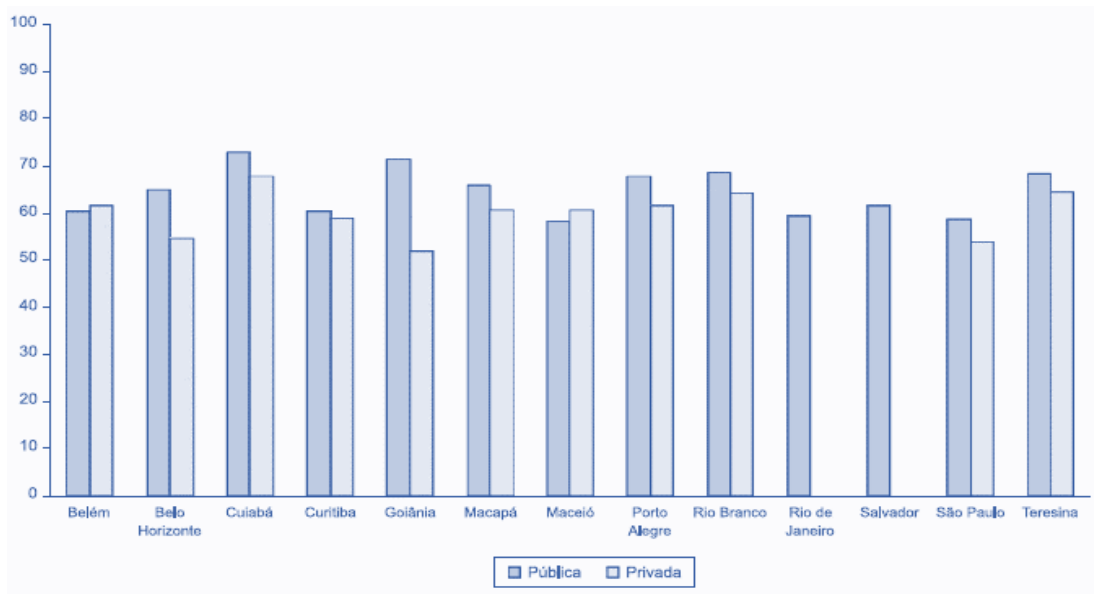
Os dados pesquisados sinalizam que, ao ouvirem os sujeitos escolares sobre a percepção das problemáticas encontradas no universo escolar, fatores relacionados às convivências entre os sujeitos, à acolhida, bem como um melhor e maior cuidado das instituições escolares com seus sujeitos, são indicados como fatores relevantes no que diz respeito às tensões, conflitos e violências escolares.

Questões internas da própria realidade escolar e curricular são vistas pelos sujeitos pesquisados como um aspecto de maior relevância no que se refere às vulnerabilidades, desse modo, “a cultura e as práticas difundidas na escola, por vezes, destoam das realidades identificadas com os jovens” (ABRAMOVAY, 2015, p. 379). É nessa percepção que questões internas existentes nas escolas e no currículo fazem com que as Juventudes percebam a escola como uma instituição sem sentido e até mesmo ilegítima.

Por estarem inseridos em um ambiente desconexo e não relacionado com suas condições juvenis e perspectivas socioculturais, as Juventudes se individualizam dentro das esferas escolares, ou seja, não desenvolvem um sentimento de pertença à instituição e comunidade escolar.

Assim, após uma escuta minuciosa dos sujeitos escolares em nível nacional, a pesquisa “Ensino Médio, múltiplas vozes” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2013) apresenta as principais problemáticas escolares nas esferas internas da instituição e do currículo. Foram elencadas, pela pesquisa, as mais relevantes e que causam maior impacto à realidade escolar: 1 - alunos desinteressados; 2 - alunos indisciplinados, como veremos no gráfico a seguir (Figura 19):

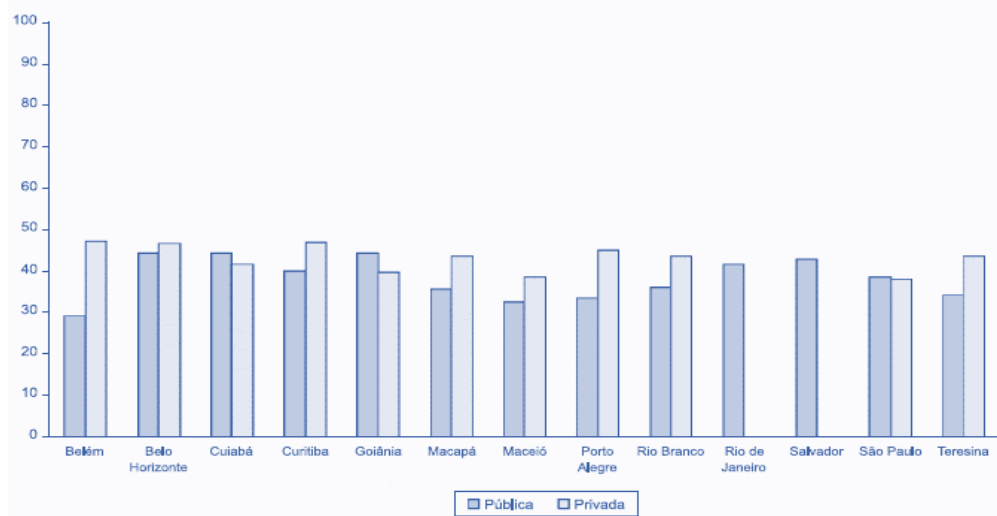
Figura 19 - Gráfico mostra aqueles que citaram o desinteresse como Problema Escolar



Fonte: Abramovay e Castro (2013).

Os sujeitos escolares (ABRAMOVAY; CASTRO, 2013), principalmente as Juventudes, se veem impotentes na tentativa de ressignificar a realidade escolar que vivenciam, visto que perderam a referência na escola como lugar de identificação, se veem como indivíduos massificados e coisificados. O que lhes restam são sentimentos e ações de desinteresse, falta de sentido e, em alguns casos, uma indisciplina que pode ser traduzida como resistência à desconexão.

Figura 20 - Gráfico mostra aqueles que citaram “A Indisciplina Como Problema Escolar”



Fonte: Abramovay e Castro (2013).

O desinteresse escolar por parte dos alunos, por ser indicado pelos resultados da pesquisa como um aspecto relevante no que diz respeito à problemática escolar, possibilita compreendermos que questões internas da estrutura escolar, como: estruturas curriculares e questões referentes ao sentido na relação Juventudes-escola são fundamentais para o bom desenvolvimento escolar e para a construção de sentido e identidade dos sujeitos com a instituição e com o currículo.

Dentro dos aspectos apresentados, é possível observar claramente uma relação entre o desinteresse escolar e a indisciplina das Juventudes como um aspecto de vulnerabilidade às violências e microviolências existentes nas estruturas escolares, sendo estas violências tanto físicas, atos de transgressão e incivildades, quanto atos de violência referentes a questões estruturantes da violência da escola.

Nessa circunstância de análise, compreendemos que o processo de desinteresse e indisciplina gera uma desumanização dos sujeitos escolares e curriculares, retira da escola sua função social, deslegitimando a instituição ante a comunidade e seus sujeitos.

Assim, com o intuito de desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica da realidade escolar e seus aspectos de violência, conflitos e tensões, Giovedi (2012) propõe um conceito que, de forma integral, relaciona as violências sofridas na totalidade das estruturas escolares, nomeando o campo de influência desse tipo de

violência como uma violência centralizada e gerida pela escola e pelo currículo, uma violência denominada como violência curricular.

3.3 A violência curricular

O currículo como ator que possibilita o ordenamento escolar exerce um papel de importância perante a influência que exerce aos sujeitos escolares, deste modo, o currículo precisa ser entendido em sua maneira ampla, para que se possa compreender melhor a amplitude das violências derivadas de seus fundamentos e de suas estruturas.

“Ele se concretiza [...] por meio de documentos, de ações institucionalizadas ou não, normas de funcionamento, rotinas, formas de organizar a gestão do seu espaço, ações dos seus sujeitos etc.” (GIOVEDI, 2012, p. 92). Nessa perspectiva, o conceito de violência curricular tende a analisar as influências que ocorrem de forma interna e estrutural nas instituições escolares e entre seus sujeitos, mas sempre atento a todo tipo de influências externas que suas estruturas possam se relacionar.

O entendimento das violências curriculares e o contexto do pensamento reflexivo de Giovedi, em sua tese de doutoramento, compreende como as estruturas de violência, incivilidade e transgressão, bem como seus desdobramentos se apresentam, tanto pelos sujeitos escolares, quanto pelas instituições escolares e seus encaminhamentos nos processos de ensino e aprendizagem.

Na amplitude do currículo, o conceito de violência curricular tende a analisar as influências que ocorrem de forma interna e estrutural nas instituições escolares e entre seus sujeitos, não obstante sempre atento a todo tipo de influências externas que suas estruturas possam se relacionar. Giovedi (2012) esclarece a violência curricular na amplitude das ações cotidianas dos currículos e das violências que se desenvolvem entre os sujeitos escolares, dentre eles, as Juventudes urbanas de 15 a 17 anos, foco central da nossa análise.

Assim, a violência curricular, a partir do modo como foi apresentado, é compreendida da seguinte maneira:

[...] a violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas

metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. (GIOVEDI, 2012, p. 92).

Simbolicamente agressora das identidades juvenis, a violência curricular produz um ato de desumanização dos sujeitos escolares em detrimento de perspectivas curriculares rígidas, centralizadas e com pouco diálogo diante das condições juvenis existentes na vida social. Em um currículo estruturado de forma altamente hegemônica, sem uma possibilidade concreta de abertura às identidades e perspectivas dos seus sujeitos, em sua aplicação, torna as instituições escolares em espaços de desinteresse, indisciplina e quaisquer outros tipos de “violências simbólicas” que ali possam se desenvolver.

Mesmo transcendendo aspectos puramente simbólicos, analisamos que as violências curriculares abarcam questões da esfera conceitual da violência simbólica, principalmente no que diz respeito à unicidade cultural e curricular como é apresentada.

A estrutura curricular que se desenvolve nos espaços escolares é vista e reproduzida como única, verdadeira e legítima, quando as demais compreensões culturais e representações dos sujeitos são marginalizadas pelo próprio currículo, através de normas, procedimentos e avaliações.

Como consequência, “a violência curricular nega à possibilidade dos sujeitos e a educação escolar de reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira mais humana, digna e em comunidade” (GIOVEDI, 2012, p. 92). O currículo, junto com seus desdobramentos escolares, acaba por desenvolver sistematicamente uma ideia de currículo que viola condições de desenvolvimento pleno e integral dos sujeitos escolares, impedindo-os de, juntamente com as interações sociais e trocas simbólicas cotidianas, desenvolverem suas significações e aspectos das suas identidades e condições juvenis.

Por fim, o sistema escolar agora passa a ser compreendido como sistema repressor das individualidades e dos impulsos criadores, tornando-se assim sistema inculcador de valores que adaptam o sujeito às tarefas que ele vai ter que desempenhar no sistema de eticidade vigente, principalmente aquelas relacionadas à disciplina e à competitividade (GIOVEDI, 2012, p. 92).

Assim, compreendemos a violência curricular como um “ethos”, no sentido filosófico do termo, das disposições de violência e tensão no ambiente escolar. A violência curricular, nessa compreensão ética, perpassa questões simplesmente formais, entretanto adentra questões da finalidade ética do currículo; assim, nas

palavras de Giovedi (2012, p. 91), “a violência do sistema de eticidade recai sobre diferentes níveis da vida dos sujeitos”, pois a violência retira do currículo escolar a finalidade ética da liberdade, autonomia, compreensão das identidades e a construção de saberes científicos e culturais que façam sentido com os sujeitos da escola e do currículo.

A violência do currículo e suas disposições éticas moldam as perspectivas curriculares, homogeneizando relações, sentidos e identidades. Assim, para continuarmos a compreender as violências escolares, principalmente a violência curricular, precisamos refletir e compreender as perspectivas dominantes e homogeneizantes do currículo, um currículo escolar hegemônico, violento e que anula toda e qualquer possibilidade concreta de acolhida e cuidado as realidades e necessidades dos sujeitos.

3.3.1 A violência curricular e o currículo atualmente hegemônico

A violência curricular, considerada como um dos possíveis frutos do currículo hegemônico, se desdobra no ambiente e nas estruturas escolares de diversas formas, independentemente de as violências serem classificadas como da escola, na escola ou à escola, a violência curricular acaba por abranger todas as perspectivas e tipificações.

O currículo hegemônico, quando estruturado e bem-disposto no ambiente escolar, torna-se solo fértil para que a violência curricular possa se desenvolver no cotidiano escolar: “as escolas transmitem valores e rotinas que naturalizam os mecanismos de funcionamento da sociedade de mercado. Correndo o risco de certos exageros, existentes entre as relações sociais hegemônicas e ações pedagógicas” (GIOVEDI, 2012, p. 44).

A reprodução de valores das classes dominantes, como refletiu o sociólogo francês Pierre Bourdieu, mas que em nossa dissertação compreendemos a partir do olhar de Giovedi (2012), acaba marginalizando a essência das instituições escolares, uma essência fundamentada na abertura as pluralidades e condições juvenis.

Assim, o currículo hegemônico torna-se violento, e o currículo acaba se transformando no meio para que se “legitime” a marginalização daqueles que não correspondem às expectativas e às demandas. Na tentativa de demonstrar como o currículo hegemônico afeta o cotidiano escolar, Giovedi apresenta pontos específicos

que elencam as relações sociais hegemônicas, comparando-as, nas microrrelações sociais da escola, às ações pedagógicas institucionais hegemônicas, demonstrando como a escola se faz sujeito ativo na construção de violências.

Quadro 1 - As Relações Hegemônicas

| RELAÇÕES SOCIAIS HEGEMÔNICAS | AÇÃO PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL HEGEMÔNICAS |
|---|--|
| 1. Marcadas pela divisão social do trabalho. | 1. Escola marcada pela divisão das tarefas (os que planejam x os que executam) e pela gestão vertical dos processos. |
| 2. Marcadas pelo trabalho controlado por gerentes, vigias e capatazes. | 2. Escola marcada pela ação fiscalizadora e vigilante de professores, inspetores, diretores, supervisores etc. |
| 3. Marcadas pelo trabalho fragmentado e por tarefas repetitivas que levam a uma perda na noção global do processo produtivo. | 3. Escola marcada pela divisão das disciplinas que dificilmente se relacionam. |
| 4. Marcadas pelo trabalho desprovido de realização pessoal e de prazer. | 4. Escola marcada pela proposição de conteúdos desprovidos de significado para os educandos. |
| 5. Marcadas por hierarquias e pelo autoritarismo, estruturando as relações sociais cotidianas (uns mandam e outros obedecem). | 5. Escola marcada por métodos passivos e apassivadores. |
| 6. Marcadas pela produção em série com controle sistemático do tempo da produção. | 6. Escola marcada pela seriação e pelo controle sistemático do tempo da aprendizagem. |
| 7. Marcadas por atividades repetitivas, desprovidas de criação, com controle da qualidade por órgãos externos. | 7. Escola marcada pela realização de provas como forma de averiguar a reprodução do saber. |
| 8. Marcadas pela remuneração do trabalho realizado: lógica do esforço-recompensa. | 8. Escola marcada pela atribuição de notas mediante o rendimento. |
| 9. Marcadas por documentos comprobatórios da remuneração: o holerite. | 9. Escola marcada pela distribuição de boletins com notas. |
| 10. Marcadas pela demissão. | 10. Escola marcada pela reprovação e exclusão. |
| 11. Marcadas pelo sinal da fábrica. | 11. Escola marcada pelo sinal que aponta as mudanças de aulas etc. |
| 12. Marcadas por tempo restrito para almoço e descanso: "tempo é dinheiro". | 12. Escola marcada por tempo restrito de recreio e intervalo para descanso. |

Fonte: Giovedi (2012, p. 45).

Como podemos analisar e interpretar a partir do quadro de comparações entre as diversas situações hegemônicas na sociedade e nas instituições escolares, as violências curriculares devem ser consideradas “entes” concretos nas relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e as instituições escolares.

O discurso hegemônico defende que a escola é o caminho para a superação das desigualdades. Contra isso, eles mostram que a escola é uma instituição que fortalece e perpetua essas desigualdades, sendo que, por meio da reprodução do arbitrário cultural dominante que ela realiza, contribui com a reprodução da estrutura da sociedade, ainda que possibilite a mobilidade social de alguns membros das classes dominadas. A maior escolarização de alguns membros das classes dominadas não leva à superação dos processos de exclusão próprios da sociedade de mercado (GIOVEDI, 2012, p. 46).

Como podemos observar, a escola é espaço de construção e desenvolvimento de currículos homogêneos centralizadores que desenvolvem diversas faces de tensão e violência entre seus sujeitos, em muitos casos, as violências curriculares acabam por distorcer certas perspectivas e possibilidades da condição juvenil e de toda manifestação das suas identidades.

O currículo hegemônico e toda violência oriunda de sua natureza e ação, além de marginalizar toda forma de pensamento e representação que não correspondam às suas linhas ideológicas, destroem quaisquer possibilidades de acolhida e cuidado às diversas identidades e condições de seus sujeitos. A escola com currículo hegemônico perde sua função social de promover todo desenvolvimento humano e, com ele, as faces da diversidade.

3.3.2 As consequências da violência curricular para as Juventudes

As Juventudes que frequentam cotidianamente as instituições escolares sofrem, como analisamos anteriormente, diversas consequências que devem ser analisadas e questionadas, pois muito do não desenvolvimento escolar e curricular, como toda indisciplina e reprovação, além dos casos de abandono escolar, passam pelas “mãos” do currículo hegemônico e da violência curricular.

Além de questões mais genéricas (DAYRRELL; CARRANO; MAIA, 2014) que habitamos elencar como: problemas de relacionamento entre os sujeitos escolares, medo, indisciplinas, desinteresse e baixos resultados nas avaliações institucionais encaminhadas pelos órgãos públicos, existem consequências mais duras e mais

estruturais que acarretam transformações profundas na vida dos jovens e também no desenvolvimento sistemático da vida social.

Algumas consequências, como afirmam as pesquisas analisadas (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014), trazem profundas transformações das estruturas e da vida social: a exclusão do ambiente escolar; defasagem idade/série; reprovação; abandono escolar. Além de problemas profundos de desinteresse devido à relação conflituosa dos sujeitos com as estruturas curriculares encaminhadas institucionalmente. A escola é um lugar privilegiado de possibilidades e oportunidades para as Juventudes, mas os problemas que ali se enraizaram e suas consequências no cotidiano escolar sistematizaram questões profundas que precisam ser analisadas e questionadas a fim de pensarmos nos caminhos de ressignificação e superação.

Como base em pesquisas prévias e de alto lastro acadêmico: a pesquisa desenvolvida pela Organização das Nações Unidas / Unicef (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014) – Os desafios do Ensino Médio Brasileiro, bem como a pesquisa: Juventudes na escola, sentidos e buscas (2015), desenvolvido pela FLACSCO em parceria com o MEC, nortearam nossas próprias análises e reflexões.

As Juventudes brasileiras vivenciaram a universalização do acesso às instituições escolares e à educação básica como algo recente de suas histórias (SAVIANI, 2003), foi na Constituição Brasileira de 1988, na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que esta realidade começou a se concretizar.

Segundo a Pesquisa Nacional de Análise de Domicílios (Pnad /Contínua) de 2018, 10,5 milhões de jovens brasileiros estavam em idade escolar (15 a 17 anos) e deveriam estar acessando o direito fundamental da educação. Contudo, segundo a mesma pesquisa, 1,7 milhões estavam fora da realidade escolar e 5,7 milhões estavam com defasagem no fator idade/série.

Tabela 1 - Jovens de 14 a 17 anos que não frequentam a Escola

| GRUPOS DE IDADE | BRASIL | REGIÃO | | | | |
|---------------------|--------|--------|----------|---------|------|--------------|
| | | NORTE | NORDESTE | SUDESTE | SUL | CENTRO-OESTE |
| TOTAL | | | | | | |
| De 14 a 17 anos | 13,0 | 14,0 | 13,7 | 12,1 | 14,1 | 11,7 |
| 14 ou 15 anos | 5,7 | 7,3 | 6,3 | 4,8 | 5,8 | 5,3 |
| 16 ou 17 anos | 20,5 | 20,6 | 21,3 | 19,5 | 22,4 | 18,2 |
| OCUPADOS | | | | | | |
| De 14 a 17 anos | 23,5 | 24,4 | 22,5 | 24,1 | 25,5 | 19,2 |
| 14 ou 15 anos | 9,9 | 12,7 | 10,0 | 8,3 | 10,0 | 10,5 |
| 16 ou 17 anos | 30,0 | 31,7 | 30,3 | 30,1 | 31,3 | 22,9 |
| NÃO OCUPADOS | | | | | | |
| De 14 a 17 anos | 10,2 | 10,7 | 11,3 | 9,4 | 10,0 | 9,7 |
| 14 ou 15 anos | 5,0 | 6,1 | 5,6 | 4,4 | 5,1 | 4,6 |
| 16 ou 17 anos | 16,6 | 16,0 | 17,9 | 15,7 | 16,9 | 16,2 |

Fonte: Volpi, Silva e Ribeiro (2014).

A partir dos dados apresentados, conseguimos analisar a questão do acesso às instituições escolares como um fator relevante da vulnerabilidade juvenil brasileira. As Juventudes brasileiras são, conforme os dados analisados, em sua grande parte, trabalhadoras e isso também é apresentado como fator que atrapalha e marginaliza o acesso pleno aos estudos, em vista de 63,4% dos jovens ocupados que não frequentavam a escola no ano de 2018.

Em números absolutos, existe um total de 142.175 jovens analfabetos no Brasil, dos quais 59.853 nunca frequentaram as instituições escolares. No que diz respeito à defasagem idade/série na realidade brasileira de 2018, segundo a mesma pesquisa da Pnad / Contínua, 17.526 jovens de 15 a 17 anos frequentavam educação de Jovens e Adultos (EJA), uma taxa de distorção de 43% na zona rural e 30,6 % na zona urbana (IBGE, 2019).

Outros fatores que precisam ser refletidos e questionados são os das taxas de reprovação e abandono (fluxo) escolar para as juventudes brasileiras de 15 a 17 anos, como veremos na tabela a seguir:

Tabela 2 - Taxa de Reprovação no Ensino Médio em 2014

| REGIÃO | ETAPAS | | | | | |
|--------------|--------------------|----------|----------|----------|----------|--------------------------------|
| | Total ensino médio | 1ª série | 2ª série | 3ª série | 4ª série | Total ensino médio não seriado |
| BRASIL | 12,2 | 16,8 | 11,1 | 6,9 | 4,7 | 7,4 |
| NORTE | 11,3 | 13,6 | 10,2 | 9,2 | 9,4 | 7,8 |
| NORDESTE | 9,8 | 13,2 | 9,0 | 5,9 | 5,7 | 5,1 |
| SUDESTE | 13,1 | 18,3 | 12,2 | 7,0 | 3,6 | 4,7 |
| SUL | 13,6 | 19,2 | 12,4 | 6,6 | 3,9 | 13,2 |
| CENTRO-OESTE | 14,6 | 21,0 | 12,1 | 7,6 | 7,9 | 10,2 |

Fonte: Volpi, Silva e Ribeiro (2014).

Tabela 3 - Taxa de Abandono no Ensino Médio em 2014

| REGIÃO | ETAPAS | | | | | |
|--------------|--------------------|----------|----------|----------|----------|--------------------------------|
| | Total ensino médio | 1ª série | 2ª série | 3ª série | 4ª série | Total ensino médio não seriado |
| BRASIL | 9,1 | 11,6 | 8,5 | 6,3 | 5,4 | 10,1 |
| NORTE | 13,8 | 16,8 | 12,7 | 10,5 | 3,0 | 11,7 |
| NORDESTE | 12,5 | 15,6 | 11,8 | 9,0 | 5,4 | 18,9 |
| SUDESTE | 6,3 | 8,0 | 5,9 | 3,9 | 5,5 | 7,7 |
| SUL | 7,8 | 10,5 | 6,9 | 4,8 | 5,0 | 6,3 |
| CENTRO-OESTE | 9,2 | 11,8 | 8,0 | 6,4 | 5,9 | 11,5 |

Fonte: Volpi, Silva e Ribeiro (2014).

Com um panorama estatístico das consequências sofridas pelas Juventudes no âmbito educacional, podemos analisar o quão profundas as vulnerabilidades e violências apresentadas se concretizam no cotidiano como aspectos reais que marcam suas histórias de vida e perspectivas.

Os motivos que levaram os alunos a pararem seus estudos são variados, mas, em ordem de importância, destacam-se: para trabalhar (28%), fundamentalmente entre os da EJA (35,5%) mas também não é baixa a proporção de alunos do EM: 21,4%. [...] Outro motivo que se destaca entre os selecionados é relativo a questões familiares, principalmente entre os alunos de EM (23,8%). [...] Questões relacionadas à escola, violência na escola, problemas na escola e não gostava de estudar e escola chata galvanizam cerca de 20% das indicações (ABRAMOVAY, 2015, p. 64).

Ambientes escolares e curriculares com altas taxas de reprovação, ambientes violentos e não acolhedores são alguns dos exemplos de como obstáculos cotidianos dificultam de forma concreta o acesso e permanência dessa Juventude à realidade de estudos. Com tanta vulnerabilidade, os sujeitos, ao adentrarem as instituições

escolares, não encontram ambientes que possam auxiliar e orientar as diversas situações que vivenciam.

As Juventudes marginalizadas, que por inúmeros motivos abandonam os processos da educação formal (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014), quando voltam às realidades escolares, voltam muitas vezes pela necessidade do diploma para se alcançar uma vida melhor e mais estável, garantindo um emprego melhor e um aumento da renda familiar. Assim, transferindo para a escola a função de oportunizar uma vida melhor.

Contudo, além de questões a respeito das violências, a escola e suas disposições curriculares homogeneizantes também são consideradas barreiras para a efetivação do aprendizado significativo e para o pleno desenvolvimento das Juventudes na realidade que vivenciam, desse modo, fatores de desinteresse e indisciplina escolar estão diretamente associados ao currículo.

A pesquisa Juventude na escola: sentido e buscas (ABRAMOVAY, 2015) aponta, em suas análises quantitativas, quais fatores as Juventudes consideram altamente relevantes para a permanência no ambiente escolar, os resultados apontam que mais de 70% consideram fatores internos e relacionados ao currículo: relacionamento e convivência; metodologia dos professores; atividades escolares menos tradicionais e relacionadas às tecnologias; diálogo entre os saberes e as realidades cotidianas; protagonismo e associacionismo juvenil.

O currículo, por ser um “ente” importante no pleno desenvolvimento escolar, afeta o modo como a escola é vista e vivenciada pelas Juventudes que ali adentram. O currículo não determina somente aspectos e saberes acadêmicos e profissionais, mas a relação das Juventudes com as violências e suas vulnerabilidades também passam por questões curriculares.

No entanto, como toda potencialidade juvenil, suas diversidades culturais, representações e condições, é essencial pensarmos em caminhos de superação a toda forma de homogeneização do currículo e de toda violência que anula os sujeitos da escola. As potencialidades juvenis estão apagadas diante de tanta indiferença, controle e massificação; logo, necessitamos, de forma urgente, buscar pela justiça que esses sujeitos possuem de direito.

É nesse sentido que propomos, nesta dissertação, continuar nossa reflexão em uma direção de luz e superação, uma possibilidade de justiça aos sujeitos e ao

currículo, um “ethos” que acolha e cuide, mas principalmente que ilumine os sujeitos para um futuro pleno e rico em possibilidades.

CAPÍTULO IV

4 A PROMOÇÃO DA JUSTIÇA NO ACOLHIMENTO DAS JUVENTUDES

Chegamos ao quarto e último capítulo desta reflexão de mestrado em um processo de finalização das ideias e reflexões que abordamos ao longo dos estudos apresentados. De um panorama geral das Juventudes à análise de toda problemática juvenil e curricular dentro das estruturas curriculares, resta-nos refletir sobre as possibilidades de superação e ressignificação de todo e qualquer conflito danoso que afeta cotidianamente os sujeitos escolares.

Partindo do pressuposto que a função social da escola se alicerça na dignidade e no desenvolvimento humano, refletimos sobre a existência de uma necessidade dos sujeitos escolares e de toda comunidade escolar, a necessidade de que a justiça possa, livremente, se desenvolver, tanto nas estruturas escolares, quanto dentro das perspectivas curriculares.

A justiça que se desenvolve na escola e no currículo, por ser compreendido como face da luta pela justiça social, carrega consigo os ideários de uma educação, digna e de todos. “Seu ideário abriga a igualdade de oportunidades oferecidas pela escola” (PONCE, 2018, p. 790), assim, a instituição escolar, em sua essência, deve corresponder amplamente aos direitos democráticos, como afirma o artigo 3º da Constituição Federal Brasileira de 1988:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – Garantir o desenvolvimento nacional; III – Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais [...] (BRASIL, 2020, p. 1).

É diante destes fundamentos constitucionais que a instituição escolar desenvolve uma educação igualitária, rica em oportunidades, perspectivas e que seja promotora de dignidade e desenvolvimento humano. Assim, “[...] são processos constantes e cotidianos de exercício coletivo de construção dos saberes, sempre apoiado nos conhecimentos científicos” (PONCE, 2018, p. 793).

O currículo é uma prática social complexa e constantemente influenciada por estruturas ideológicas e de poder, porém, mesmo dotado de certas particularidades, o currículo se constrói influenciado por questões econômicas, políticas e sociais. Nesse círculo de poder e influência, a justiça se faz cada vez mais necessária, para

que os sujeitos escolares possam amplamente se desenvolverem de forma livre, emancipada e digna.

Isto nos obriga a considerar novamente o tema da justiça em educação, juntamente com o tema do currículo. As questões de justiça distributiva seguem sendo importantes. Mas a justiça distributiva é uma forma incompleta de entender as questões educativas. Necessitamos de um conceito distinto, a que chamarei de justiça curricular (CONNELL, 1997, p. 29).

Os sujeitos do currículo, ao carregarem suas identidades e condições, buscam espaço para demonstrarem quem são, e quais suas verdadeiras perspectivas e representações. O currículo precisa ser promotor de justiça e acolhimento aos sujeitos escolares, bem como “todo processo de cuidado com esses sujeitos é fundamental no desenvolvimento curricular” (PONCE, 2018, p. 794).

O currículo e sua relação com os sujeitos escolares, sobretudo na perspectiva da justiça social, ganham cada vez mais espaço e relevância no debate sobre o pleno desenvolvimento humano dos sujeitos e a plenitude de suas vivências cotidianas, sempre em vista da promoção da dignidade e da conquista da liberdade.

O currículo é uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de formação de identidades. Não é estático, não se presta a ser universal, nem pode ser reduzido a técnicas eficientes de implementação de uma base prescrita, ou, ainda, circunscrito a uma grade curricular que pretenda engessar os conhecimentos definidos como comuns, únicos (PONCE, ARAÚJO, 2019, p. 09).

“A justiça curricular não prevê apenas o acesso universal à escola e às salas de aula, [...] prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo processo de ensino-aprendizagem significativo para a vida” (PONCE, 2018, p. 795), nesse sentido, compreendemos que a Justiça Curricular defende culturas e pontos de vista não hegemônicos, mas também, um desenvolvimento escolar e curricular que não seja segregado, e desconexo tanto das necessidades dos sujeitos do currículo, como das aspirações e curriculares demandadas pela sociedade.

4.1 Da justiça social à Justiça Curricular

Para entender o caminho que nosso raciocínio percorre na construção da Justiça Curricular, partindo do conceito de justiça social, que para muitos é um

conceito conhecido, para podermos explanar de forma mais crítica e detalhada as inspirações que levaram à Justiça Curricular.

Primeiramente, partindo do conceito de justiça social, análise que, segundo a pesquisadora Juliana Neri (2018), é um conceito que se faz presente em inúmeras áreas do conhecimento: Direito, Filosofia, Sociologia, Teologia, Economia, Educação, dentre outros. Por estar no meio de tanta peculiaridade, o termo de justiça social precisa ser selecionado em qual área iremos refletir, pois, “o termo é alvo constante de controvérsias a partir da perspectiva interpretativa” (NERI, 2018, p. 73).

Também não podemos deixar de salientar a necessidade de um olhar na temporalidade em que o termo está sendo selecionado, precisamos reconhecer que cada tempo histórico e cada espaço cultural específico compreendem e interpretam o termo em questão com um olhar singular a sua realidade; e cada olhar possui uma perspectiva sobre as estruturas da realidade.

Assim, segundo Neri (2018), a justiça social, em suas mais diversas compreensões, divide pedagogicamente sua análise em três correntes: A Justiça Social como equidade (Conceito defendido pelos pensadores: Stuart Mill, John Rawls, Michael J. Sandel); A Justiça Social como bem-estar (Conceito defendido pelos pensadores Dworkin, Posner, Amartya Sen); A Justiça Social como crítica à dominação e à opressão (Conceito defendido pelos pensadores Nancy Fraser, Marion Young, Peter McLaren).

Refletindo a justiça social a partir do tempo histórico e cultural que essa pesquisa se desenvolve, compreendemos “o estabelecimento de uma equivalência entre coisas desiguais, distintas, diferentes; combinar igualdade e desigualdade para garantir o mínimo comum, um padrão de dignidade” (NERI, 2018, p. 74). Isto posto, cada sujeito social, cada sujeito do currículo se compreende como igual a qualquer outro, dotado em liberdade e dignidade humana.

Dentro das correntes epistêmicas da justiça social, selecionamos para nossa reflexão acerca da justiça a corrente crítica, pois as demais linhas de pensamento “consideram a distribuição de bens e benefícios sociais, de modo a favorecer os mais desfavorecidos da sociedade, eles desconsideram as questões culturais que envolvem as origens das desigualdades” (NERI, 2018, p. 76).

Por estar fortemente ligado a uma análise de dominação e opressão, a corrente de análise crítica da justiça social corresponde a nossas necessidades

particulares de análise, destacamos que distribuição se faz necessária em qualquer perspectiva, mas existe a necessidade de transcendermos esse conceito.

Não estamos marginalizando a necessidade de uma distribuição de bens e oportunidades, entretanto buscamos o real desenvolvimento da justiça social, a partir de um alinhamento com as necessidades e perspectivas dos sujeitos: “ter um interesse aos menos favorecido; participar de práticas de cooperação e cidadania no currículo comum; produção histórica de igualdade em todo o conjunto das relações sociais unidas em um sistema educativo” (NERI, 2018, p. 80).

Neste sentido, Connell (1997) converge em suas análises para um pensamento que, de algum modo, se aproxima da corrente crítica. Ao fazerem suas análises sobre como o currículo está pensando a respeito da justiça, temos:

Um currículo escolar em busca da justiça social não poderá prescindir de políticas públicas pautadas pelos direitos humanos. Da articulação dessas políticas com práticas curriculares voltadas para o desenvolvimento pleno das potencialidades pessoais de crianças e adolescentes, assentadas em princípios éticos de respeito ao outro considerado na sua individualidade e na coletividade, emergirá cotidianamente a justiça curricular como construção do dia a dia escolar (PONCE; NERI, 2015, p. 347).

Nas esferas da educação e do desenvolvimento humano, a justiça social se desenvolve em uma reflexão que, alinhada ao pensamento reflexivo crítico, caminha para o desenvolvimento pleno da justiça social voltada aos sujeitos da escola e do currículo, sendo a construção de uma justiça que contrapõe toda forma de violência e exclusão, uma justiça que podemos nominar como “Justiça Curricular”.

4.2 A Justiça Curricular

Mas como podemos compreender de forma clara e coesa a Justiça Curricular? Anteriormente, refletimos que a justiça social, no âmbito da educação e do currículo, precisava ressignificar seus fundamentos e perspectivas para que suas ações fossem mais bem compreendidas e desenvolvidas perante os sujeitos escolares. Mas precisamos compreender como a Justiça Curricular se fundamenta e quais são os elementos que a constituem. Assim,

[...] a justiça curricular como uma prática de currículo que respeite as necessidades dos educandos, suas diferentes formas de aprender, seu direito a conhecimentos vivos que afirmem os seus contextos de vida e lhes garanta uma visão crítica do mundo, e que, finalmente, lhes dê garantia de acesso aos bens culturais como parte do seu pleno desenvolvimento (PONCE; NERI, 2017, p. 1215).

A justiça curricular se desenvolve, na prática, em três dimensões a serem buscadas e desenvolvidas cotidianamente no ambiente escolar e curricular: **conhecimento, cuidado e convivência democrática**. São três elementos que juntos constituem novas perspectivas da justiça para dentro da esfera educacional.

A justiça curricular parte de um conhecimento pleno e culturalmente relacionado ao cotidiano dos sujeitos do currículo, um cuidado integral e promotor de dignidade aos sujeitos e que possa desenvolver uma plena e sincera convivência dentro das instituições escolares.

Os três elementos constitutivos da justiça curricular, como descritos, possibilitam que o caminho de promoção da justiça social à justiça curricular possa realmente se efetivar no ambiente escolar; um olhar sobre a justiça que transcende os fundamentos tradicionais defendidos pela justiça distributiva. Dessa forma, faz-se um novo paradigma para a promoção da dignidade humana e do desenvolvimento dos sujeitos escolares e do currículo.

A justiça curricular, mais que diretrizes e ações ao currículo, se comporta como modo de ser na relação que as estruturas curriculares possuem com seus saberes acumulados e com toda identidade e condição de seus sujeitos.

Em meio a tanta violência e exclusão, como visto no capítulo três desta dissertação, a justiça curricular possibilita um real desenvolvimento de conhecimentos que alinhem as necessidades de seus sujeitos, um cuidado pleno, integral e acolhedor, como a promoção de uma convivência ética e que possa ressignificar a tensão estrutural existente entre os sujeitos, como entre os sujeitos e o currículo.

4.2.1 O conhecimento e a Justiça Curricular

Diretamente ligado ao paradigma existencial do ser humano, o conhecimento é objeto primeiro para o desenvolvimento pleno da justiça social, e por consequência, elemento constitutivo da justiça curricular. Desde o início da humanidade, o ser humano, na necessidade de controle sobre o mundo ao seu redor, questionava os fenômenos naturais que experimentava e vivenciava em seu cotidiano, e na busca por respostas, expressava seu conhecimento no desenvolvimento de estruturas diversas do pensamento humano.

Em um salto histórico, especificamente na era moderna (a partir de 1500), (ANDERY *et al.*, 2014), o conhecimento ganhou um novo status social, político e

econômico; e na perspectiva cultural, era considerado objeto primordial para a transmissão da identidade cultural, social de um grupo e de um povo.

O conhecimento separava as classes, bem como garantia os privilégios dos grupos nobres e burgueses. Com a institucionalização dos saberes (ANDERY *et al.*, 2014), o Estado toma para si o conhecimento como construtor de identidade cultural e nacional, assim, o conhecimento passa a ser visto como essencial no desenvolvimento político e econômico das nações.

Já na contemporaneidade, a complexidade na qual o mundo se tornou exigia dos saberes desenvolvidos pelas instituições escolares um alinhamento com as políticas econômicas capitalistas e industriais, uma vez que “há uma intrínseca ligação entre as escolhas e o projeto de mundo, de sociedade, de vida humana que se tem em mente. As seleções feitas contêm valores e não são despidas de significados” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 14), transpondo a intencionalidade do conhecimento para um utilitarismo de sentido e de mundo.

Diante desses desafios e tensões do currículo na contemporaneidade, a justiça curricular possibilita uma retomada aos ideais e direcionamentos reflexivos do educador brasileiro Paulo Freire. Segundo Freire (2011), os conteúdos programáticos do currículo e seus conhecimentos devem se organizar em estruturas vivenciadas pelos sujeitos escolares, uma pedagogia coletiva, rica em sentido e em valor social.

Porquanto, os “conhecimentos locais e globais devem fazer parte do currículo e contribuir para elevar a justiça cognitiva e apontar direções emancipatórias” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 17); o conhecimento, além de trazer para os sujeitos um sentido social e cultural a suas identidades, também necessita expandir os conhecimentos locais, para promover a dignidade dos sujeitos. Assim, o conhecimento experimentado localmente precisa se integrar a uma bagagem epistêmica cultural pré-existente.

Esta expansão e transcendência que o conhecimento traz torna este objeto do currículo primordial na promoção da justiça social, pois é preciso “ter clareza de que sem isso não haverá justiça social alarga o horizonte de possibilidades de políticas curriculares comprometidas em conceber currículos que contribuam para a superação das desigualdades” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 17).

O conhecimento possibilita que os sujeitos escolares expandam suas próprias realidades, e assim, consigam superar diversas perspectivas de desigualdade social,

econômica e cultural. Compreendendo o mundo, o sujeito compreende a si mesmo e pode dar sentido a suas vivências e significações.

Deste modo, o conhecimento torna-se essencial ao desenvolvimento pleno da justiça social, e nas suas dimensões curriculares e escolares, elemento fundamental para que o currículo se desenvolva de maneira plena, justa e digna. “A justiça curricular afirma a necessidade de um conhecimento significativo para a vida do educando que lhe permite compreender e agir no mundo” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 18). Logo, o conhecimento torna-se elemento fundamental para que a justiça curricular possa se efetivar no cotidiano dos sujeitos.

4.2.2 O cuidado e a Justiça Curricular

Objeto central para o desenvolvimento pleno dos sujeitos do currículo, o cuidado, é parte fundamental da busca pela justiça curricular. Também presente na justiça social, o cuidado carrega em si o respeito a dignidade e a identidade dos outros sujeitos do currículo. Cuidar, não é simplesmente respeitar, mas acolher, ouvir, desenvolver plenamente suas identidades, anseios, desejos e possibilidades de futuro.

O ato de cuidar é um ato ético, pois trata do bem comum, “parte do princípio aristotélico que entende que, para uma comunidade alcançar seu bem, as leis devem visar o interesse comum” (NERI, 2018, p. 74). Nesse cenário, pensar o bem comum é pensar a dignidade humana em sua plenitude, na qual todos são iguais.

O conceito de bem comum, e por consequência o cuidado, se liga estreitamente à dignidade humana; segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2009), a justiça social é um princípio ético elementar para a coexistência pacífica e próspera entre as nações, princípio de enfrentamento das barreiras étnico-raciais, econômicas, políticas, sociais e religiosas. O ato de cuidar, um novo “ethos” para o convívio social digno e fraterno.

Como afirma o dicionário de filosofia Nicola-Abbagnano (2007, p. 381), ethos pode ser compreendido por “conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento e da cultura, característicos de uma determinada coletividade, época ou região”. Deste modo, também compreendemos o ato de cuidar, como uma mudança cultural e de comportamento das instituições, do currículo e também dos seus sujeitos.

Desenvolvendo o cuidado em seu sentido de “ethos”, significamos o ato de acolher o outro em sua essência, em sua identidade. Acolher o sujeito do currículo tal como ele é, respeitando sua coletividade, sua identidade e sua visão de mundo. Na perspectiva de Neri, essa atitude se fundamenta em “o cuidado como o compromisso de se importar com o outro, com o coletivo e com aquilo que é público” (NERI, 2018, p. 91).

Na educação, o cuidado continua se manifestando no ato de acolher e dialogar entre os sujeitos e uma luta para que todos tenham reais condições de desenvolvimento, possibilidade e dignidade, promovendo, nas estruturas curriculares, o direito a uma educação que faça sentido e corresponda às necessidades dos sujeitos do currículo. Em vista disso, Estêvão (2001 p. 88-89) reforça:

A ética do cuidado é, por isso, uma forma de pensar os outros, é uma forma de reconhecimento, de morar com os outros, visando a democracia radical, a qual não se constrói sem sujeitos morais, racionais, afetivos. As repercussões deste enquadramento teórico da ética, sintonizado com a pedagogia crítica ou com a democracia radical, devem ser também manifestas ao nível curricular.

A ética do cuidado promovido pela justiça curricular, conforme dito por Estêvão (2001), é um ato prático de acolhida e atenção para com o outro, em seus mais diversos campos de atuação, inclusive como afirmamos, nas estruturas curriculares. É na busca pelo desenvolvimento da justiça social que o currículo se torna objeto privilegiado de atuação.

É nas dimensões curriculares que os sujeitos escolares desenvolvem com apoio do conhecimento. A perspectiva de cuidar do outro e de perceber a dignidade e identidade que o outro carrega em si, é local de experiências humanas democráticas, sadias e acolhedoras, pois “todo o processo de cuidados é fundamental no desenvolvimento curricular. Desde as condições de trabalho dos professores e gestores, sua formação, até a qualidade de vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens” (PONCE, 2018, p. 12).

O currículo escolar, em suas várias facetas de atuação, torna-se fértil para a promoção do cuidado com o outro, possibilita dentro dos muros da escola, um novo modo de pensar, agir e se relacionar. Constrói um espírito de acolhida do outro e de suas identidades e culturas, possibilita, “sujeitos para que possam desempenhar o trabalho de aprender a se formar continuamente como sujeitos livres e autônomos para pensar o mundo e a si próprios nele” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 19).

Para ensinar, aprender e aprender, ensinar, para reproduzir/produzir conhecimento/ ensinarem/ aprendizagem, para criar currículo, há de ter boas condições pessoais e boas escolas e, logicamente, vida digna. Na medida em que não existam essas condições, o primeiro passo é dar possibilidades no próprio currículo escolar de que os seus sujeitos imediatos se tornem conscientes de que essas condições são direitos inalienáveis de todos e de cada um, portanto deles próprios (PONCE, 2018, p. 12).

Pensar eticamente a educação e a justiça curricular, a partir do que foi explanado, é pensar a ética do cuidado dos sujeitos do currículo; é transformar o currículo escolar em espaço pleno de desenvolvimento integral dos seus sujeitos com respeito às identidades, espaço de acolhida e possibilidades. Assim, pensar o cuidado como elemento constitutivo da justiça curricular, é pensar uma justiça social próxima a realidade das Juventudes, daqueles que são ocultos nas estruturas tradicionais de currículo e educação.

4.2.3 A convivência e a Justiça Curricular

Continuando nossa análise dos elementos constitutivos da justiça curricular, adentramos o campo da convivência dos sujeitos escolares, bem como a convivência que a comunidade escolar e o currículo fazem entre si, juntamente com seus valores, conhecimentos e estruturas culturais e simbólicas. Dessa forma, “[...] não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e elaboram modos de ser jovem” (DAYRREL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 112).

O princípio da convivência está ligado ao fato de nossa “condição humana”, enraizada em princípios e estruturas culturais, ser coletiva e social. Nossa identidade, como afirma Arroyo (2013), é coletiva e necessita se manifestar em grupos culturais, sociais e em movimentos ideológicos distintos. A convivência com o outro torna-se algo essencial em nossa existência.

Mas, ao afirmarmos a essência do convívio humano, não estamos anulando os conflitos e as divergências que podem se desenvolver na relação com o diferente. “Trata-se de uma convivência democrática e solidária que admite os conflitos e as divergências, que tem como objetivos consolidar valores humanitários e criar uma cultura de debate e respeito ao outro” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 21).

Para dentro das relações dos sujeitos e o currículo escolar, a convivência democrática pressupõe um ambiente de respeito, mas que também possui conflitos e

divergências devido a pluralidade de identidades e concepções que trazem para dentro das escolas.

As atitudes no seu interior se tornem mais civicamente responsáveis e solidárias, tornando-se o próprio pensamento dos diferentes atores educativos num modo de cuidar ou de tratar dos outros, de acordo com uma ética que, apesar da pluralidade de formas, respeita os princípios básicos da democracia, da justiça social, da solidariedade, da esperança (ESTÊVÃO, 2001, p. 95).

Compreendemos que a convivência dentro das instituições escolares vai além da gestão democrática e de uma construção coletiva do projeto político pedagógico, a convivência democrática remonta ao elemento do “cuidado” que também constitui um dos princípios da justiça curricular.

O cuidado parte da dimensão humanizante dos sujeitos escolares, pois constitui o ato de compreender que são sujeitos dotados de liberdade e identidade e a convivência é fundamental para que possam se desenvolver humanamente.

[...] a preocupação não só do gestor escolar, mas também de qualquer ator educativo deve consistir na sua obrigação em propor princípios democráticos e escolas justas, respeitando a ideia de que a democracia e justiça são mais importantes que a gestão e o controle” e que as “escolas justas são mais para ser desejadas do que para ser bem geridas (ESTÊVÃO, 2001, p. 95).

O currículo, na promoção do espírito ético da consciência democrática, deve “ensinar o valor democrático guiado pela diversidade epistemológica. Nessa ótica, as políticas curriculares e o currículo são construídos de forma a democratizar o conhecimento” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 25). Com o conhecimento democratizado, o currículo escolar consegue desenvolver as exigências para o pleno desenvolvimento da justiça curricular.

Os sujeitos escolares, a partir desta perspectiva, necessitam de conhecimentos contínuos, para que possam realizar uma releitura das estruturas históricas e sociais dos grupos escolares. A educação também precisa adequar aos sujeitos para a autonomia diante dos problemas da vida.

Promover convivência democrática exige uma escola justa, que a partir dos fundamentos da justiça curricular, desenvolva em suas três dimensões, um espírito autônomo, crítico, ético e livre.

Deste modo, as perceptivas necessárias para um desenvolvimento pleno de convivências concretas e acolhedoras no ambiente escolar passa por um exercício cotidiano em todas as esferas escolares, inclusive na acolhida dos sujeitos e de suas condições nas estruturas, normas e perspectivas da escola e do currículo.

A justiça curricular, com seus fundamentos e elementos constitutivos de suas ações, possibilita que as Juventudes possam garantir as condições ideais para os processos de diálogo e escuta entre as mais distintas condições e identidades. O modo de ser dos sujeitos escolares precisa ter correspondência através do currículo escolar e todas suas disposições, como um verdadeiro ato de acolhimento do currículo a cada necessidade e perspectiva juvenil que ali se faz presente.

Assim, a promoção da justiça curricular é compreendida, nesta análise de dissertação, como solo fértil para que o “ethos” do acolhimento e os processos de diálogo e escrita realmente se efetivem no cotidiano desses sujeitos.

4.3 Acolher para cuidar

Após analisarmos a condição juvenil e toda relação que as Juventudes, sujeitos da escola e do currículo, possuem com as estruturas escolares e curriculares, desenvolvemos um diálogo acerca da tensão e do conflito existente nas relações cotidianas dos sujeitos dessa análise. Com o quarto tópico, em um ar de esperança e profundo respeito às condições juvenis, refletimos a possibilidade de a justiça social ser repensada nas esferas educacionais por meio do pensamento por nós defendido da justiça curricular.

As potencialidades e perspectivas juvenis precisam “reflorescer” no cotidiano desses jovens; a justiça social em sua face da justiça curricular cultiva solo fértil para o reflorescimento das potencialidades juvenis, tendo na acolhida, no diálogo e na escuta, caminhos para o cuidado das juventudes na escola e no currículo.

Cuidar é muito mais que uma intenção ou apenas um pensamento que possamos ter a respeito do outro, “cuidar é mais que um ato; é uma atitude” (BOFF, 2002, p. 33). Cuidar precisa ser uma atitude concreta de respeito e zelo por aquilo que o outro é, pela sua história de vida e suas escolhas, por tudo aquilo que constitui a identidade do sujeito.

Quando acolhemos o outro, e tudo aquilo que o constitui, também estamos acolhendo sua visão de si, do outro e do mundo. Não defendemos uma ação passiva, meramente alicerçada na aceitação incondicional a tudo que o outro é e representa, mas uma atitude de esvaziar-se de si, de todo pré-conceito e julgamento que possamos ter para, assim, enxergar no outro a necessidade do cuidado.

O cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo de ser essencial, sempre presente e irreduzível à outra realidade anterior. É uma dimensão frontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente desvirtuada (BOFF, 2002, p. 34).

Cuidar do outro, como apresenta o pensamento de Leonardo Boff, é uma narrativa pessoal, uma escolha que fazemos, mas que é intrínseco à natureza humana, pois cuidar e acolher o outro é essencial para que possamos revelar, de forma concreta, como é o ser humano.

Sem promovermos o cuidado, seja ele de si ou do outro, sem um diálogo possível com tudo aquilo que nos rodeia, deixamos de ser humanos; assim, é no ato de acolher e cuidar que a essência humana se faz em nosso cotidiano, visto que é “um fenômeno que é base possibilitadora da existência humana enquanto humana” (BOFF, 2002, p. 34).

Nessa perspectiva, a existência humana necessita do diálogo para que o cuidado possa realmente se efetivar. O ato de dialogarmos com o outro e com o mundo que vivenciamos nos faz sentirnos pertencentes a uma unicidade existencial da própria condição humana, uma espécie de comunhão com as singularidades existenciais da própria vida.

Enxergamos no diálogo e no ato de cuidar ações fundamentais que definem quem realmente o ser humano é, um “*ethos*” inerente a toda condição e natureza humana. Assim, o *ethos* do cuidado se faz pela escuta e pelo diálogo que temos com o outro, uma acolhida de condições, identidades e principalmente, uma acolhida de existências, sou porque o outro também é.

4.3.1 O ato de cuidar como “*ethos*” da natureza humana

Todo ato de cuidar está relacionado à natureza humana; os animais podem até praticar atos de cuidado, mas são atos instintivos, diretamente ligados à sobrevivência da espécie. O ser humano, por outro lado, promove o cuidado como essência de quem é, mas que um ato instintivo, o ser humano transcende a si através do cuidado consigo e com o outro.

O ser humano é um ser de cuidado; a singularidade que define a humanidade está ligada a questões de como dialogamos com mundo ao nosso redor e com os

outros que interagimos cotidianamente. Nas palavras de Boff (2002, p. 35), “colocar cuidado em tudo o que projeta e faz, eis a característica singular do ser humano”.

Buscando nas terminologias históricas e filosóficas, o termo “cuidado” possui, em sua essência, um significado profundo relacionado com aspectos de cura, de atenção e pensamento. Cuidar, segundo o dicionário de filosofia Nicola-Abbagnano (2007), está ligado ao latim “cogitare-cogitatus” que é o mesmo significado de cura, de cogitar, pensar, colocar atenção, preocupação; assim, em seu sentido filosófico, todo ato de cuidado pode ser interpretado como ato de cura.

Cuidar significa, então, solicitude à figura do outro, um ato profundo de esvaziar-se de si para dialogar e “curar” o outro. Todavia, todo cuidado também carrega consigo um horizonte de responsabilidade, pois todo aquele que cuida se sente tocado e responsabilizado pela dor do outro.

É nessa perspectiva que consideramos o ato de cuidar como “*ethos*” da natureza humana, como comportamento existencial e ontológico, ou seja, “[...] que tem a ver com a essência, com a identidade profunda, com a natureza de um ser” (BOFF, 2002, p. 197).

Essa identidade profunda do “*ethos*” do cuidado parte do desvelo do outro, da exclusão de qualquer julgamento ou pré-conceito estabelecido por aqui que o outro é ou representa. Cuidar é um diálogo de coexistência com o outro, não tratamos o outro como objeto a ser usado e explorado de forma utilitária, mas cuidamos porque a relação é de sujeito para sujeito. De forma símile,

Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com eles. [...] a centralidade não é mais ocupada pelo “logos”, razão, mas pelo páthos, sentimento, e pelo *ethos*, comportamento (BOFF, 2002, p. 96).

Cuidamos porque reconhecemos no outro a sacralidade de ambas as existências, a relação não é de domínio, mas de comunhão, o estado de comunhão transforma a relação que temos com nós mesmos e com os outros, assim, passamos a compreender de forma mais profunda o significado e o valor existencial que carregamos em nossas identidades.

É nessa profunda transformação de como compreendemos o valor do outro que constituímos, em nós mesmos, a dimensão sacra da alteridade. Desta forma, cuidar parte do princípio de transformação do outro e da consciência de quem o outro realmente é em sua essência, assim, cuidamos para transformar e emancipar.

Mas essa relação de cuidado com o outro exige aspetos que são delicados no relacionamento humano. Apesar de essenciais a qualquer tipo de comunhão que possamos construir, todo cuidado que temos conosco e com os outros, independente da situação, ou até mesmo do sujeito que nos deparamos, cuidar exige uma profunda atitude de diálogo e de escuta.

4.3.2 Acolher através do diálogo e da escuta

Refletindo sobre o cuidado como “ethos” da condição humana e todo processo de humanização que acontece quando o cuidado se faz presente nas esferas educativas e curriculares, vem na memória os pensamentos do educador Paulo Freire sobre a importância do querer bem aos educandos e como isso afeta de forma tão significativa o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, fomos complementar o nosso olhar sobre o cuidado e a acolhida das juventudes nas reflexões e pensamentos de Freire. Em seu livro *Pedagogia Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2011), Freire apresenta a possibilidade do cuidado através dos processos de escuta e diálogo que precisamos desenvolver e fomentar nos espaços educativos, e é essa a perspectiva freireana que tomamos como referência para alinharmos essa reflexão final de dissertação.

Quando falamos do cuidado, ou até mesmo quando falamos da promoção da justiça na educação, falamos sobre o respeito e empatia que temos com o outro que se faz no mundo, com sua vida, suas histórias, seu passado e também suas perspectivas. Mas será que realmente escutamos a essência que emana de cada sujeito que nos deparamos nos mais diversos processos educativos?

Quão importante e necessário é saber escutar [...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. [...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2011, p. 111).

Saber escutar e, deste modo, construir uma ponte, um diálogo com o outro, é essencial a todo e qualquer processo de cuidado que se realiza dentro das esferas da educação. O ato de educar e orientar parte da premissa que o outro também tem algo a transmitir, por isso não cuidamos porque somos melhores, mas porque nós ouvimos suas necessidades.

Isto posto, a educação possui como pilar na relação com seus sujeitos os processos de diálogo e escuta; dessa forma, quem escuta e dialoga entende o caminho a ser percorrido no processo educativo, compreende como a justiça pode fazer sentido na vida daquele sujeito. Nesse sentido, a comunicação existente nos processos educativos é uma comunicação dialógica.

Segundo Freire (2011, p. 114), “É preciso que quem tem o que dizer saiba que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ter escutado”. Aquele que dialoga, dialoga com o outro como sujeito, não como mero objeto; dessa forma, o verdadeiro diálogo se compromete em realmente comunicar, não em realizar meros comunicados.

Mas na prática educativa que vivenciamos cotidianamente com os sujeitos que adentram as instituições escolares, com as Juventudes e suas condições juvenis que se apresentam de forma tão diversa e plural, como podemos compreender o real significado de escutar? Partindo do pressuposto de Freire (2011, p. 117),

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

Escutar e permanecer parte do sujeito, a abertura ao outro, como afirma Freire, não pode ser interpretado como ato de anulação daquilo que também tenho que comunicar ao outro. A relação existe entre aquele que fala com aquele que escuta. Parte, como dito anteriormente, de um ato de acolhida e disponibilidade, mas antes de tudo, é uma atitude de diálogo e cuidado.

Toda atitude de diálogo se configura como uma atitude de cuidado e promoção da justiça. Quando dialogamos com os sujeitos, partimos de sua leitura de mundo, pois “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral [...] como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 120).

Dialogar com a parte do pressuposto que ambos possuem coisas a serem ditas e comunicadas; ao dialogarmos com os sujeitos da escola e do currículo, estamos trocando significados simbólicos e culturais, perspectivas e visões do mundo. Dialogar é isso: respeitar as diferenças de identidades e condições para transmitir aquilo que precisa ser dito.

Assim, chegamos à possibilidade de ressignificação de todo processo de violência e tensão vivenciada pelas Juventudes nos espaços escolares e curriculares da educação básica pública. A acolhida das Juventudes e de toda condição juvenil é ponto central nos processos de ressignificação, mas como apresentado ao longo desta dissertação, principalmente no decorrer do capítulo quarto, não estamos falando da acolhida em sua forma mais genérica, como um mero processo de acesso e oportunidades, mas de toda acolhida promotora de justiça e cuidado.

O cuidado que emana da essência da acolhida das Juventudes nas esferas educativas parte dos processos de escuta que acontecem na relação desses sujeitos com a escola e com o currículo; ademais, todo cuidado pautado no diálogo fundamenta-se na perspectiva da justiça, principalmente da justiça curricular que nos referenciamos nesta dissertação.

A justiça curricular, em seus elementos de conhecimento, cuidado e convivência, fomenta na dinâmica escolar um “ethos” de cuidado, disponibilidade e compromisso com a figura do outro que ali se faz. O ethos que promove a justiça curricular é o mesmo dos processos de escuta e diálogo nas estruturas da escola e do currículo. Não se constitui a justiça curricular sem um espaço livre, dialógico, digno e que possa acolher verdadeiramente o que o outro carrega consigo.

As Juventudes que, por meio das diversas tensões e violências vivenciadas e experimentadas no ambiente da educação, perdem sua natural potencialidade de ser no mundo com toda sua perspectiva. No encontro com a justiça curricular, as Juventudes percebem um caminho possível para toda ressignificação necessária, uma mudança de atitude, um novo paradigma de currículo e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para a escrita desta dissertação de mestrado exigiu que nossa análise e reflexão adentrasse o universo das Juventudes brasileiras de 15 a 17 anos em uma perspectiva de desconstrução de paradigmas e pré-conceitos existentes na sociedade.

As Juventudes, principalmente as Juventudes que focamos nossa análise, adentram as instituições escolares públicas com um “ar” de desinteresse, inferioridade e marginalização. Por muitos, as Juventudes são consideradas incapazes de autonomia, autogestão e perspectiva.

Esses mesmos jovens, marginalizados em suas identidades e condições, adentram os muros escolares com uma incerteza sobre o conhecimento que vão adquirir e até mesmo incertos da relação que terão com as estruturas escolares e curriculares. Suas condições culturais, em muitos casos, não foram incorporadas à realidade escolar, marginalizando cada vez mais os sujeitos que ali estudavam.

Nesta perspectiva, esta dissertação buscou apontar algumas possibilidades de superação das relações conflituosas geradoras de violência curricular entre as Juventudes urbanas de 15 a 17 anos e o currículo escolar.

Dessa forma, foi preciso fazer o levantamento da literatura acadêmica sobre o tema, sistematizando as principais ideias; também, buscar compreender as Juventudes urbanas de 15 a 17 anos que têm adentrado as instituições escolares, identificando as suas potencialidades e necessidades; caracterizar as violências existentes no ambiente escolar e no ambiente curricular; e caracterizar o conceito da justiça curricular, refletindo sobre as possibilidades de ressignificação.

Visando alcançar os objetivos propostos, esta dissertação buscou contribuir com a análise das Juventudes no ambiente escolar público, auxiliando a compreensão desses sujeitos escolares visando um melhor desenvolvimento dos processos formativos. Dessa forma, compreender as Juventudes que adentram as instituições escolares é algo fundamental para que a escola e o currículo sejam desenvolvidos de forma que não gerem conflitos, nem momentos de tensão.

E é nessa análise da relação entre as Juventudes e os currículos escolares que dissertamos o capítulo segundo desta dissertação. Neste, desenvolvemos nossas análises e reflexões sobre o currículo, as bases epistêmicas do seu desenvolvimento e como se dá a relação dessas estruturas curriculares com as Juventudes escolares.

Uma análise sobre o olhar do currículo com a cultura e condição das Juventudes brasileiras de 15 a 17 anos.

Nesta lógica, após analisarmos a condição juvenil e a relação dessas Juventudes com o currículo escolar, adentramos, no capítulo terceiro, uma reflexão sobre a tensão e a violência existente nesses espaços da escola e do currículo. A existência de violências desenvolvidas na escola, para a escola e pela escola direcionaram esta dissertação para melhor compreender a tensão entre o currículo e seus sujeitos.

A análise das violências escolares foi desenvolvida nesta dissertação pela compreensão da Pesquisadora Mirian Abramovay (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais / Flacso) que tipifica em sua análise as formas como as violências são desenvolvidas e estruturas no cotidiano escolar, bem como as relações dessas violências com o desenvolvimento dos sujeitos.

Priorizando a análise das violências desenvolvidas pela escola e pelo currículo, a partir da teoria de Valter Martins Giovedi (Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes) que conceituou, em sua análise, a violência curricular, refletimos como a violência curricular cotidianamente vivenciada pelas Juventudes acarretam processos de perda de identidade, marginalização de suas condições juvenis e uma má formação escolar e acadêmica, já que a violência curricular acarreta processos como desinteresse, falta de perspectiva de futuro, incivildades, transgressão e até mesmo violências duras.

Assim, chegamos ao quarto capítulo dessa dissertação, com o intuito de apresentar possibilidades de superação à tensão existente entre o currículo, a escola e as juventudes. Sob o olhar da Justiça Social, mas em sua ressignificação para a área da educação, buscamos no conceito de Justiça Curricular, um caminho possível para que essa significação e mudança de paradigma.

A Justiça Curricular não pretende ser resposta a todos os conflitos escolares e curriculares, tampouco pretende ser solução imediata para o bom desenvolvimento escolar das Juventudes, contudo, a justiça curricular é um modo de pensar que possibilita enxergarmos a realidade de forma diferente e aberta ao diálogo e à escuta daqueles sujeitos que adentram os muros escolares.

A acolhida das Juventudes é essencial para o bom andamento dos processos formativos de maneira que possam se desenvolver de forma coerente, coesa e honesta às necessidades e perspectivas que carregam consigo. Também se faz em

um processo constante de promoção da justiça nos espaços escolares, uma justiça enraizada nas esferas da escuta e do diálogo.

E por que a escuta e o diálogo são essenciais para os desenvolvimentos dos paradigmas da Justiça Curricular? Como bem refletimos ao longo desta dissertação, a justiça curricular possui, no conhecimento, no cuidado e na convivência democrática, elementos essenciais para seu pleno desenvolvimento no cotidiano das relações educativas e escolares.

Nessa conjuntura, a escuta dos sujeitos, bem como um diálogo franco de visões, pensamentos e identidades, possibilita que o processo educativo possa se desenvolver com respeito e dignidade entre as partes. Não estamos defendendo, nesta dissertação, uma resposta às mazelas da escola e do currículo, mas a possibilidade de um desenvolvimento educativo com dignidade, respeito e abertura às vivências e identidades existentes na sociedade.

Somos contra as políticas atualmente hegemônicas de escola e currículo que cada vez mais se desenvolvem como respostas aos problemas da violência e das transgressões. Partimos de um currículo contra-hegemônico, plural, aberto às possibilidades e que possa resgatar aquilo que as Juventudes possuem de mais essencial: a potencialidade.

Por isso, a escolha do título desta dissertação “As Juventudes e o Currículo Escolar: maior acolhimento para melhor formação”, pois acolhendo as Juventudes, possibilitando uma transformação da relação desses sujeitos com o currículo, conseguimos acolhê-los verdadeiramente na escola. Uma escola aberta, possível e que aflore novamente o interesse e a busca pelo desenvolvimento humano, cultural e de futuro.

Uma melhor formação humana, intelectual e profissional perpassa pelo acolhimento verdadeiro dos sujeitos; torna-se um desenvolvimento pleno daquilo que são e almejam para o futuro que planejam e projetam em suas potencialidades. Sendo assim, a atualização da sociedade e da cultura percorre a existência dessas Juventudes; se almejamos um mundo mais justo e humano, precisamos garantir que essas Juventudes sejam plenamente acolhidas e desenvolvidas, precisamos garantir que suas identidades sejam afloradas.

Mas como concretizar, nos espaços escolares, a mentalidade da Justiça Curricular em uma atmosfera de escuta e diálogo com as Juventudes? Não podemos afirmar a existência de um único caminho de possibilidade, pois a relação das

Juventudes com a escola e o currículo é algo plural e bem diverso, além de que aspectos temporais, espaciais e culturais também afetam tais pretensões.

Mas compreendemos que além de toda diversidade existente, ao analisarmos a escola, o currículo e as juventudes, possuímos alguns direcionamentos centrais, que possivelmente podem servir de norte para que a acolhida das Juventudes seja realmente efetivada.

Primeiramente, a escola precisa vivenciar um “ethos” de acolhida e diálogo. Os sujeitos escolares, o corpo docente, os profissionais de apoio escolar, a equipe gestora e por consequência a comunidade escolar, precisa interiorizar a necessidade da acolhida das juventudes no ambiente escolar. Não se faz possível uma acolhida e uma escuta do outro sem o respeito de que seja possível tal ação.

Segundo, ao planejar os encaminhamentos pedagógicos e curriculares do ano letivo, dos bimestres e dos diversos processos avaliativos, precisamos conhecer o público que adentra os muros da instituição. Como escutar e dialogar com sujeitos que não conheço e tampouco carrego deduções sobre suas vidas e relações fora escola?

Conhecendo as juventudes e suas necessidades, interesses e dificuldades é algo essencial para a efetivação real dos processos de acolhida escuta e formação na instituição escolar. A escola precisa se efetivar na comunidade inserida como um espaço de estímulos, referências e possibilidades reais de superação de conflitos e tensões sociais cotidianas.

Após conhecer o público a ser atendido pela escola, e com essa análise uma melhor compreensão das necessidades e dificuldades dos sujeitos escolares, compreendemos como prática de desenvolvimento da Justiça Curricular a construção de um espaço escolar que fomente o protagonismo e a diversidade de condições juvenis.

A escola precisa estar aberta ao modo de ser jovem, suas representações culturais, identitárias, digitais e também laborais. Acolher e escutar é participar com as juventudes naquilo que faz sentido a suas existências. Mas não fazer pelo jovem, fazer com ele, por ele, uma assessoria na ação que deve ser exclusivamente realizado e significado pelo sujeito que realiza.

Uma possibilidade para o protagonismo florescer na realidade escolar é a construção de uma perspectiva de fomento à potencialidade juvenil através do projeto de vida. Não digo uma aula estruturada nos moldes tradicionais do currículo e das

normas pedagógicas, mas um ensinar que perpassa transversalmente toda ação educativa, a relação das juventudes consigo, com o outro, com a sociedade e também com um mundo do trabalho.

O projeto de vida, quando feito a partir das necessidades e interesses juvenis, é solo fértil para a emancipação das juventudes. Tomar consciência de si é o primeiro passo para dar sentido e propósito ao caminhar da vida. Não se segue um caminho sem saber onde se quer chegar e o que esperar.

Portanto, esta dissertação não finaliza com suas inúmeras páginas de reflexão e pesquisa, mas do mesmo modo como foi iniciada, quando buscamos pesquisas anteriores, deixando caminhos para serem explorados por autores e autoras que se dediquem a aprofundar, ainda mais, os estudos sobre o Currículo, a Educação e as Juventudes. Dessa maneira, essa dissertação pretende dar luz e sentido para uma outra continuidade de reflexão e trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMOVAY, Mirian (Org.). **Escola e Violência**. Brasília: Unesco, 2002.
- ABRAMOVAY, Mirian (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: Unesco / Observatório de Violências nas escolas, 2005.
- ABRAMOVAY, Mirian (Org.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília: FLACSO Brasil, MEC, 2015.
- ABRAMOVAY, Mirian (Org.). **Programa de Prevenção à Violência nas Escolas: violência nas Escolas**. Brasília: FLACSO Brasil, 2016.
- ABRAMOVAY, Miriam, ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Unesco / MEC / Secad, 2007.
- ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Ensino Médio, múltiplas vozes**. Brasília: Unesco / MEC, 2013.
- ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Os Jovens, seus direitos e o currículo. *In*: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares (Orgs.) **Juventude e ensino médio: Diálogos, Sujeitos e Currículos**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p.157-204.
- BAUMAN. Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001
- BAUMAN. Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN. Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. Conselho Nacional da Juventude. **Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013**. Brasília: Unesco, 2013.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

CARRANO, Paulo. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista da faculdade de educação da UFF**, n. 1, p. 11-27, maio 2000. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32415>. Acesso em: 07 mar. 2019.

CARROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do Trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 205-228.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR). **TIC Educação** – Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas Escolas brasileiras 2018. São Paulo: CGI.BR, 2019a.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR). **TIC Domicílios** – Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: CGI.BR, 2019b.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, 2002, p. 432-443. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

CONNELL, Robert William. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2019.

DAYRELL, Juarez. A Escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJfFSzq5rCPH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogos. Belo Horizonte: UFMG. 2014.

ESTÊVÃO, Carlos V. **Justiça e Educação**: a justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, Osmar *et al.* (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: Unesco / MEC / Anped, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: práticas necessárias à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Educar por competências, o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Pensa, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

GIOVEDI, Valter Martins. **O Currículo crítico libertador, como forma de resistência e superação da violência curricular.** 2012. Tese de (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GIOVEDI, Valter Martins. Violência Curricular na escola pública: conceitos e manifestações. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 121-137, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24368>. Acesso em: 18 out. 2019.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Indagações sobre o currículo: Currículo e Diversidade.** Brasília: MEC / SEB, 2007.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas 2020.** Brasília: Ipea 2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2020.** Brasília: Ipea 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD/Contínua** - Pesquisa Nacional de Análise de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.) **Juventude e ensino médio: Diálogos, Sujeitos e Currículos.** Belo Horizonte: UFMG. 2014. p. 75-100.

LIMA, Elvira, Souza. Currículo e Desenvolvimento Humano. *In*: LIMA, Elvira, Souza (Org.) **Indagações sobre o currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano.** Brasília: MEC/SEB, 2008. p. 17-55.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Indagações sobre o currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura.** Brasília: MEC/SEB, 2008.

NERI, Juliana Fonseca O. **Currículo escolar e enfrentamento a violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PONCE, Branca Jurema. A educação em valores no currículo escolar. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 5, n. 1, p.01-15, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculo/article/view/3255>. Acesso em: 25 jan. 2019.

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

PONCE, Branca Jurema; ARAUJO, Wesley B. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 331-349, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculo/article/view/44998>. Acesso em: 22 mar. 2020.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca O. A Justiça Curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out/dez 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculo/article/view/35125>. Acesso em: 26 jan. 2019.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca O. O Currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 13, n. 2, p.331-349, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculo/article/view/23663>. Acesso em: 25 jan. 2019.

REALE, Giovanni; ANTISERE, Dario. **História da Filosofia**. Vol. 7. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SALLES, Shirley Rezende. Tecnologias Digitais e Juventude Ciborgue: Alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.) **Juventude e ensino médio**: Diálogos, Sujeitos e Currículos. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p. 229-248.

SAVIANI, Demerval. **História das concepções pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados. 2013.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. **A pesquisa sobre jovens no Brasil**: traçando novos desafios a partir de dados qualitativos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e170308, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cdSt3xCththpDM9rwrBNGVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2020.

UNESCO. **Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Brasília: Unesco, 2003.

VIANA, Maria Luiza. Estéticas, Experiências e Saberes: Artes, Culturas Juvenis e o Ensino Médio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.) **Juventude e ensino médio: Diálogos, Sujeitos e Currículos**. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p. 249-268.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salete; RIBEIRO, Júlia (Coord.). **10 desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília: Unicef, 2014.

ZLUHAN, Maria Regina; VANZUITA, Alexandre; RAITZ, Tânia Regina. Da Modernidade à Pós-Modernidade: Experiências e significados juvenis. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p.198-217, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7436>. Acesso em: 16 dez. 2020.