
CULTURAS JUVENIS E CURRÍCULO: Valorização dos sujeitos jovens no trabalho escolar^(*)

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Andrea Braga Moruzzi^(**)

RESUMO

Tomando o currículo como território disputado por diferentes perspectivas pedagógicas, o trabalho propõe a problematização de temas amalgamados ao protagonismo juvenil, fazendo interlocuções com as questões curriculares. Os temas foram mapeados com base em levantamento bibliográfico de artigos da área de educação (base SciELO) publicados nos últimos dez anos a partir das palavras-chave: juventude; protagonismo juvenil; sociologia da juventude; cultura juvenil; participação dos jovens/da juventude. Ao evidenciar os jovens como protagonistas e produtores de cultura, a análise possibilitou inflexões que podem servir de ferramentas para ampliar o território cultural circunscrito pelo currículo, diminuindo as fronteiras entre os interesses e vivências dos jovens e as propostas curriculares.

Palavras-chave: Juventude. Currículo. Protagonismo juvenil.

Partimos do pressuposto de que a constituição curricular requer, antes de qualquer movimento, uma série de seleções que estão inseridas em determinada perspectiva cultural. Não são raros os trabalhos que problematizam os diferentes conflitos, as disputas, as relações de poder, os embates e as transgressões que se dão em decorrência dessas escolhas. Neste âmbito, são diferentes os autores que problematizam a noção de cultura e ressaltam a necessidade das escolas considerarem e inserirem em seus currículos as expressões culturais que representem de modo mais fidedigno a diversidade cultural provenientes das diferenças étnicas, raciais, geracionais, sociais, sexuais, etc., existente em no país. (McLAREN, 1997; SACRISTAN, 1995; SILVA, 1995, 2000; PÉREZ GOMES, 2001; MOREIRA, CANDAU, 2003; GOMES, 2007, dentre outros).

De acordo com Silva (2000), muitas das propostas curriculares efetivadas nas escolas – assim como os debates teóricos acerca do currículo – constituem-se de modo a naturalizar e cristalizar a identidade e a diferença, defendendo a aceitação e a tolerância diante das diversas expressões culturais. Nesse movimento, acabam por não questionar as relações de poder que permeiam os processos de produção das identidades e das diferenças. Em lugar de tal compreensão, Silva propõe que os conceitos de identidade e de diferença sejam vistos como fundamentais para a problematização do currículo e da pedagogia. O ponto central do planejamento do currículo seria,

^(*)Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no *IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro*, realizado na cidade de Porto, Portugal, de 21 a 23 de Junho de 2010. O presente texto foi complementado com as discussões e contribuições oriundas do evento, incorporadas ao artigo que aqui se apresenta.

^(**)**Cristina Pátaro.** Pedagoga, mestre em Educação (Unicamp) e doutora em Educação (USP). Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná – Campo Mourão. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder. *E-mail:* crispataro@gmail.com.

Andrea Braga Moruzzi. Pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutoranda em Educação (UFSCar). Bolsista Fapesp. *E-mail:* deamoruzzi@yahoo.com.br.

nesse sentido, a problematização acerca do processo e dos mecanismos envolvidos na produção da identidade e da diferença. Assim, de acordo com o autor, os estudantes deveriam ser levados a

[...] a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade? Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. (SILVA, 2000, p. 100).

Ao tratarmos, no presente texto, da noção de currículo, recorreremos a Corazza (2002, p. 61), para quem o currículo é uma espécie de “diabo”, uma “criação cultural” capaz de produzir identidades “temíveis”. É um “conjunto de saberes” que representam um “mal radical”, “ardiloso”, “enganador”, “tentador”. O currículo é uma abstração, uma alucinação produzida por nós mesmos, rodeado de crenças, ficções, mitos. “Superstição. Fundamentalismo. Integralismo. Fanatismo”, ou ainda “ciência”. O currículo é também um tipo de “relação” estabelecida no interior de tramas de poder e de sistemas de pensamento. É, portanto, um tipo de teoria, incitada por diferentes “vontades de domínio”, produzidas por diferentes “vontades de verdade”; é um tipo de “linguagem” e ao mesmo tempo uma “tecnologia pedagógica” que governa os corpos, constrói uma moral, compõe os “espíritos”, “doutrina as almas” e os desejos.

As considerações de Corazza (2002) reverberam as complexas disputas que estão inseridas no âmbito do currículo. Pensar nele requer fazer escolhas e, ao mesmo tempo, renúncias ou restrições e por isso atribui-se a ele um caráter fascinante, mas ao mesmo tempo, perigoso (p. 61). Por ele podemos ampliar, moldar, desenhar a formação dos indivíduos ou, então, podemos restringi-la a um tipo de identidade, fechada, circunscrita em uma única referência cultural. A escolha dessa referência é o que, muitas vezes, fronteiriza o currículo, impedindo uma interlocução entre saberes, entre culturas, entre modos de vida, entre sujeitos e polimorfismos. O currículo torna-se, desse modo, um “território” disputado por essas diferentes perspectivas que querem se fazer presentes e, muitas vezes, únicas.

Associar o currículo a um “território” expressa a compreensão de que ele estabelece fronteiras, e ao mesmo tempo, reafirma seu caráter relativista, produzido no interior do que se compreende por sujeito, por jovens, por crianças, por escola, por educação, por ciência, por saber, por ensino, por aprendizagem. Ou seja, existe uma “ancoragem territorial” (LOPES;

VASCONCELLOS, 2006, p. 109) sobre a qual o currículo é produzido, o que leva a associá-lo também a determinada identidade cultural:

A constituição de espaços destinados a um determinado grupo social nos aproxima da dimensão de território, pois possibilita a construção de identidades culturais [...] Os sujeitos presentes nesses espaços incorporariam essas dimensões e viveriam de acordo com as redes de significado nelas tecidas, estando, portanto, “territorializados” a um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas [...] Os processos de territorialização e de identidade estariam assim definidos como “fortemente centrado(os), (a) um ponto de estável de referência, um tipo particular de ‘etnicidade’, localizada num lugar, numa história”. (p. 119).

Além disso, é preciso compreender que o currículo, enquanto conceito e prática, surge junto com a instituição escolar, que por sua vez é uma invenção das sociedades ocidentais na modernidade. (POPKEWITZ, 1994, p. 186). Somado a isso, se pensarmos no sentido da instituição escolar atribuído por Ariès (1981), iremos compreender que seu surgimento é o que oficialmente divide o mundo dos adultos do mundo das crianças. Dito de outra forma, assim que surge o sentimento de infância (sentimento que compreende a criança como sujeito diferente do adulto), passam a existir instituições destinadas a elas, específicas a ensinar-lhes tudo o que lhe carece.

Postman (1999) compreende que a fronteira entre adultos e crianças é impulsionada pela existência da tipografia. Com ela surgem diferentes instrumentos de comunicação, baseados na linguagem escrita, de modo a pressionar a sociedade a um novo estilo de vida sob o qual haveria a necessidade de saber ler e escrever. Os que sabiam ler, normalmente os adultos, passam a se isolar e a exercer uma atividade mais individualizada e menos oralizada. Essa mudança influte diretamente no modo de organizar e pensar a educação, antes mais coletiva e mais oralizada, e a partir de então, mais individualizada e mais tipografada. A escola irá justamente exercer a função de ensinar aos que não sabem ler e escrever – os jovens e as crianças –, e por isso ela é o território que divide, definitivamente, o mundo dos adultos do mundo dos jovens e das crianças. Nesse sentido, a noção de currículo ganha propriedade por dar uma espécie de “corporificação” à organização do conhecimento que irá conduzir, gerir e “regulamentar” essa “comunidade/sociedade” destinada às crianças e jovens. (POPKEWITZ, 1994, p. 186).

Se na gênese da noção de currículo e de escola existe uma fronteira que divide em territórios as diferentes expressões culturais das crianças, dos jovens e dos adultos, sentimo-nos motivadas a pensar nas ferramentas teóricas que pudessem provocar alguma inflexão.

Nesse movimento, o presente trabalho propõe a valorização dos sujeitos jovens na elaboração dos currículos escolares. Podemos verificar que, historicamente, a juventude tem sido encarada a partir de uma visão adultocêntrica e negativa desses sujeitos. A escola e o currículo que partem destes pressupostos colocam como referência a cultura do adulto, e deixam em segundo plano uma grande diversidade de saberes e expressões culturais produzidos na contemporaneidade. Nesse sentido, ressaltamos a importância de se atentar para a diversidade, especificidades, vivências e interesses dos jovens, a fim de que as culturas juvenis – entendidas como formas de expressão dos jovens, de suas vivências, seus estilos de vida, suas manifestações – passem a ser consideradas no trabalho desenvolvido pela escola.

A partir da problemática exposta, o objetivo deste trabalho é mapear as discussões que podem ser feitas quando se toma o jovem como protagonista, acreditando que essas explicações trazem uma mudança de posicionamento que podem colaborar com a discussão curricular destinada aos jovens.

O trabalho, de cunho bibliográfico, foi realizado a partir de um levantamento em periódicos da área da Educação disponíveis na base SciELO, analisando-se os artigos em língua portuguesa dos últimos dez anos cuja temática esteja relacionada às seguintes palavras-chave: juventude; protagonismo juvenil; sociologia da juventude; cultura juvenil, participação dos jovens/da juventude. Buscamos analisar e discutir, a partir dos textos, a forma pela qual os jovens têm sido tomados como atores sociais e produtores de culturas e colaborar assim com uma inflexão que possa diminuir as fronteiras existentes entre adultos e jovens no trabalho escolar.

O ponto de partida é, portanto, o protagonismo juvenil, seus significados e os debates impulsionados por esta perspectiva. A partir desse delineamento, mapeamos alguns temas que pareceram recorrentes quando se investiga o protagonismo juvenil, tais como: *o jovem e os espaços escolares*, *o jovem e sua relação com a sexualidade* e por fim, *o protagonismo juvenil e suas expressões*. Apresentaremos a seguir um mapeamento desses debates e, por fim, algumas provocações para se pensar o território curricular.

O JOVEM COMO SUJEITO SOCIAL E PROTAGONISTA

Abordar a questão a juventude implica a consciência de que se trata de uma categoria que não pode ser vista como rígida ou homogênea. Há diferentes modos de ser jovem, e as variações se dão por fatores culturais, sociais, históricos, dentre outros. Nesse sentido, os artigos deste primeiro eixo (DAYRELL, 2003; LYRA *et al.*, 2002; BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009) buscam analisar a

ideia do jovem como sujeito social e protagonista, trazendo elementos para compreendermos a relevância da participação dos jovens na sociedade.

Dayrell (2003) propõe um olhar que encara os jovens como sujeitos sociais, evidenciando-se suas características, especificidades e diversidade. O autor aponta a existência de uma série de imagens a respeito da juventude que influenciam nossa forma de compreender e lidar com os jovens. Dentre elas, destaca-se a visão da juventude como transitoriedade, encarada em sua negatividade, ou mesmo a visão romântica, em que a juventude é vista como um período de moratória e experimentação. Todas essas imagens contribuem para a criação de modelos de juventude, a partir dos quais corremos o risco de “encarar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de 'ser jovem'. Dessa forma, não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens [...] constroem as suas experiências”. (DAYRELL, 2003, p. 41). Além disso, essas imagens tomam por base a ideia de um sujeito adulto estável, completo, que seria o ponto de referência, o ponto de chegada desejável a todos os seres humanos.

Diante de tais considerações, o autor destaca a importância de se compreender a juventude não como uma categoria com critérios rígidos, mas recuperando as especificidades e a diversidade dos sujeitos que a vivenciam, sendo este, portanto, um período que possui importância em si mesmo. Buscando superar as imagens postas anteriormente, o autor propõe a compreensão dos jovens como *sujeitos sociais*. Isso significa compreender cada um dos jovens como um ser humano que, na relação com os demais, possui historicidade, desejos e singularidades, ocupa determinado lugar na sociedade, age sobre o mundo e, inserido nas relações sociais, interpreta a realidade e se constitui como sujeito, em um processo de construção que não é dado, mas desenvolvido no seio das próprias interações.

A perspectiva de Dayrell deixa evidente a valorização da juventude ao encararmos os jovens como sujeitos sociais, deixando de lado a visão adultocêntrica que orienta as imagens anteriormente postas, e buscando enfatizar a centralidade, o protagonismo dos jovens nas ações sociais e no seu próprio processo de constituição como ser humano.

Nessa mesma direção, Lyra *et al.* (2002) buscam contrapor-se à imagem negativa e naturalizada da juventude enquanto fase da vida, na intenção de superar a visão do jovem como sujeito de necessidades, que se encontra em situação de falta, de dependência e que deve, portanto, ser alvo de políticas de prevenção aos riscos, às carências e aos problemas. Como alternativa a essa perspectiva, o trabalho dos autores visa encarar o jovem como positividade, enfatizando suas possibilidades e suas contribuições, acompanhando uma tendência oriunda dos próprios grupos

juvenis que vêm expressando seu posicionamento em diferentes manifestações – embora nem sempre sejam devidamente ouvidas. A partir desse olhar, Lyra *et al.* relatam uma experiência de intervenção e pesquisa realizada junto a um grupo de jovens, na qual buscou-se um espaço de discussão em que fosse possível problematizar a noção de adolescência existente e construir novos sentidos, a partir do diálogo. O trabalho apresenta diferentes relatos dos sujeitos participantes, analisando-se os posicionamentos assumidos, as negociações, os conflitos e os discursos.

Boghossian e Minayo (2009) têm como objetivo apresentar uma revisão dos estudos que versam sobre participação juvenil nos últimos dez anos. As autoras compreendem a necessidade de se resgatar as múltiplas identidades presentes na categoria juventude, que não pode ser vista de forma estática ou homogênea. Em um resgate histórico, destacam que, durante várias décadas, a juventude foi vista, por um lado, como motor de mudanças sociais, como possibilidade para as transformações necessárias. Por outro lado, fez-se também presente a visão do jovem como delinquente, conflituoso e potencialmente ameaçador. Foi apenas em 1989 que, por influência dos movimentos sociais, a Convenção das Nações Unidas para os Direitos das Crianças passou a encarar jovens e crianças como sujeitos de direitos, como protagonistas, que deveriam, portanto, desempenhar papel ativo e crítico diante das políticas e programas a eles voltados.

No contexto da discussão exposta, Boghossian e Minayo apresentam, a partir da revisão realizada, de que forma a noção de *protagonismo juvenil* vem sendo utilizada, sobretudo no Brasil. Nesse sentido, remetem-se em especial a Costa (2000 *apud* BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009), para o qual

[...] o protagonismo pressupõe a criação de espaços e mecanismos de escuta e participação dos jovens em situações reais na escola, na comunidade e na vida social, tendo em vista tanto a transformação social como sua formação integral. (p. 416).

Com base no trabalho de Iulianelli (2003 *apud* BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 417), afirmam ainda que “[...] o protagonismo juvenil deve ser qualificado a partir dos próprios sujeitos e não a partir de interesses do mercado e das políticas de endividamento externo em curso, o que altera fundamentalmente o sentido político do termo”. Isso porque, utilizado-se de modo simplificado, a noção de protagonismo juvenil pode acabar transferindo para os sujeitos jovens toda a responsabilidade pela sua condição social, deslocando as questões sociais e políticas de um âmbito coletivo para o âmbito individual.

Ao analisar, ainda, a forma como se processa a participação juvenil, as autoras identificam diferentes manifestações dos jovens, que vêm encontrando novas formas e novas lógicas de participação, culminando em novos modelos culturais e formas de relacionamento. Essas

manifestações juvenis refletem uma busca dos jovens por definirem a si mesmos, compreenderem o mundo na condição de sujeitos, agindo contra as formas de controle e de poder da sociedade contemporânea, que age ao impor identidades, formas de ser e visões de mundo.

No tocante à participação da juventude, esse é um fator importante e que pode trazer importantes repercussões à escola. Embora tenham origem em práticas culturais e de lazer, as manifestações juvenis expostas anteriormente podem ser ampliadas para outras esferas da vida coletiva, inclusive no que se refere à instituição escolar. Nesse sentido, as autoras comentam sobre as idéias de Sposito (2000 *apud* BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009), afirmando que:

Mobilizados como sujeitos e demandando novos conhecimentos para sua prática social, [os jovens] podem agregar novo sentido à escola, retornando e trazendo para ela novas formas de participação. A autora observa, entretanto, que na escola formal, sempre haverá resistência às interferências nas rotinas e estruturas de poder que professores, funcionários e técnicos estão habituados a manter, sendo necessário investir no diálogo do mundo adulto escolar com os jovens. (p. 420).

Desse modo, o trabalho de Boghossian e Minayo aponta para as contribuições que as formas de participação juvenil podem trazer para a sociedade e para as instituições formais como a escola. Fica evidente que o protagonismo juvenil mostra-se como um caminho possível para a valorização dos jovens e das culturas juvenis, possibilitando que esses sujeitos participem da tomada de decisão dos processos que lhes dizem respeito.

De maneira geral, os textos deste eixo enfatizam a homogeneização que vem incidindo sobre o processo de produção das identidades juvenis, evidenciando o modo quase invisível – na medida em que não são ouvidos ou valorizados – com o qual os jovens têm sido tratados na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Tendo em vista o trabalho desenvolvido na instituição escolar, e na intenção de questionar e (re)definir o território curricular em busca da valorização das culturas juvenis, entendemos que um primeiro e fundamental movimento consiste na própria redefinição do conceito de juventude, e da compreensão acerca de suas vivências, suas manifestações culturais e suas formas de participação.

A juventude e os espaços escolares

Conforme exposto anteriormente, compreendemos que o eixo das elaborações curriculares deve incidir sobre os processos (dinâmicos) de produção da identidade e da diferença. Nesse movimento, faz-se necessária a superação dos modelos (estáticos) de juventude presentes na sociedade, buscando problematizar, ainda, o modo como a escola vem encarando os jovens e suas experiências. Inúmeros são os trabalhos que demonstram, na atualidade, que a escola e seu currículo

não têm contemplado a realidade e as culturas da juventude. Dentre o rol de artigos pesquisados, trazemos aqui algumas discussões que enfatizam a questão da juventude e os espaços escolares, a saber, os trabalhos de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), Zibas, Ferreti e Tartuce (2006), Dayrell (2007) e Dayrell, Gomes e Leão (2010).

Os dois primeiros artigos citados procuram fazer uma análise do conceito de protagonismo juvenil presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e de que forma essa ideia, presente no documento oficial, acaba se concretizando na escola. A intenção do trabalho de Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) é realizar, a partir de revisão bibliográfica abrangendo diferentes perspectivas, um estudo do conceito de protagonismo juvenil, que passa a orientar toda a proposta voltada para o ensino médio. Os autores acabam por indicar que, tanto na literatura pesquisada quanto no documento analisado, o protagonismo juvenil aparece como um conceito híbrido, recebendo diferentes interpretações. Por um lado, verifica-se sua vinculação com uma busca pela formação integral e humana, para a construção da autonomia dos sujeitos jovens, por meio de métodos ativos e de conteúdos que levem em conta o contexto, os interesses e a cultura da juventude. Por outro lado, os autores identificam uma forte relação entre a ideia de protagonismo juvenil e o contexto da chamada “era pós-industrial”, de modo que:

[...] os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos “efeitos negativos da era pós-industrial”, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares. (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 422).

A pesquisa de Ferretti, Zibas e Tartuce nos possibilita afirmar que a ideia do protagonismo juvenil já vem se fazendo presente nos currículos oficiais voltados para o ensino médio. No entanto, o conceito vem sendo pautado nos documentos com diferentes intencionalidades pedagógicas e ideológicas, nem sempre contemplando a preocupação que aqui destacamos quanto à valorização das culturas juvenis com vistas ao currículo que problematize os processos de produção das identidades e das diferenças (SILVA, 2000). Ainda assim, cabe a questão: em que medida as propostas dos currículos oficiais se efetivam no trabalho escolar?

Esta é uma das questões que norteia as discussões do segundo artigo aqui em questão, no qual Zibas, Ferreti e Tartuce (2006) procuram analisar, a partir da micropolítica escolar e de estratégias institucionais, de que modo o protagonismo juvenil vem ou não se desenvolvendo nas escolas. Para tanto, realizaram uma discussão a partir de dados levantados em cinco escolas de

ensino médio dos estados de São Paulo e do Ceará. A análise dos autores compreendeu quatro diferentes esferas: os projetos pedagógicos desenvolvidos – envolvendo os estudantes e também gestores e docentes –; as formas de avaliação do rendimento escolar; os canais institucionais e organizações informais – tais quais o conselho escolar, o grêmio, o jornal e a rádio, assim como manifestações espontâneas dos alunos, à margem dos canais institucionais –; e a organização e uso do espaço físico da escola.

A pesquisa realizada pelos autores acaba por identificar que o protagonismo juvenil aparece ainda com pouca repercussão nas escolas, considerando sua imposição realizada por meio de diretrizes oficiais centralizadoras. No entanto, verificou-se que algumas das práticas observadas nas escolas, embora raras, acabavam por contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos alunos, assim como se apresenta no trecho a seguir:

[...] há situações de sala de aula que [...] são altamente valorizadas pelos alunos. São situações inerentes à forma de ensinar de alguns professores que “desafiam os alunos a pensar”. [...] Pode-se dizer que, sem nomear, os alunos, em tais situações, sentem-se “protagonistas” de sua aprendizagem. É a metodologia que contextualiza adequadamente os conteúdos e problematiza de forma inteligente os conceitos, de modo que os jovens se sentem desafiados e interessados, descobrindo que o conteúdo curricular pode ter significado em suas vidas. (ZIBAS; FERRETI; TARTUCE, 2006, p. 70).

Evidencia-se, portanto, que as práticas que conduzem ao protagonismo juvenil são ainda escassas nas escolas de ensino médio, embora haja experiências – muitas vezes pontuais e não necessariamente impulsionadas pelas diretrizes oficiais – em que os jovens têm a oportunidade de se sentirem verdadeiramente protagonistas do trabalho realizado na/pela escola.

O terceiro artigo deste eixo refere-se ao trabalho de Dayrell (2007), que procura investigar as relações entre os jovens e a escola. Ao analisar a juventude no Brasil e as culturas juvenis, Dayrell verifica que, na sociedade contemporânea, torna-se necessário problematizar o lugar que a escola vem ocupando no processo de socialização dos jovens. De acordo com o autor, as mudanças que vêm ocorrendo na contemporaneidade influenciam diretamente os modos de socialização e o próprio processo de constituição dos sujeitos.

Dayrell argumenta que a escola não vem atendendo às necessidades da juventude contemporânea, pautando-se ainda em um modelo de aluno ideal, em uma lógica homogeneizante, que não corresponde à diversidade e especificidades dos sujeitos jovens.

Por fim, em trabalho mais recente, Dayrell, Gomes e Leão (2010) discutem acerca das possibilidades e contribuições que o trabalho escolar pode trazer no sentido de formar os jovens para a participação social. A partir de pesquisa realizada na região metropolitana de Belo Horizonte, os autores propõem analisar de que forma as experiências escolares dos jovens refletem ou não uma formação voltada para a participação. Com base em dados quantitativos e qualitativos, estes últimos coletados por meio de Grupos de Diálogo junto a 122 jovens, os autores verificam uma tímida contribuição da escola nesse sentido, que sequer tem informado aos jovens a existência de instâncias de participação, de modo que tais questões não têm sido priorizadas pela instituição escolar. Assim sendo, “uma resposta fácil diante desses dados é atribuir o problema aos alunos, considerando-os desinteressados ou apáticos. No entanto, quando a escola oferece atividades diferenciadas, os alunos e as alunas tendem ao envolvimento”. (p. 250). Constata-se que a escola, portanto, tem contribuído pouco no sentido de formar os jovens para a participação, e está ainda longe de atender aos anseios e desejos da juventude que a frequenta.

As discussões aqui apresentadas nos ajudam a entender que, embora o discurso do protagonismo juvenil seja presente no âmbito escolar, ao menos nos documentos e nas propostas oficiais, muito ainda precisa ser feito no sentido de valorizar os sujeitos jovens e suas expressões, a fim de que o trabalho escolar tenha de fato o jovem como protagonista e contribua para a formação para a participação. Ainda assim, os trabalhos desse eixo – em especial as experiências destacadas por Zibas, Ferreti e Tartuce (2006) – possibilitam-nos verificar que, apesar de ainda tímidas, as transformações curriculares em busca da valorização das culturas juvenis são possíveis. Mais do que isso, podemos afirmar que, quando os estudantes jovens encontram espaços para participação e manifestação de suas expressões, o envolvimento tende a ser efetivo.

O jovem e a produção da sexualidade

De forma genérica, a sexualidade pode ser entendida pela maneira pela qual as pessoas se relacionam com a afetividade, com o desejo e com o prazer. Esses elementos certamente estão interligados, mas nem sempre são desencadeados de forma conjunta ou uniforme. Afetividade, desejo e prazer podem ou não ser desencadeados de uma só vez, por um mesmo estímulo sexual. De qualquer forma, são objetos de interesse de toda a sociedade, principalmente quando se trata de conduzir ou orientar a sexualidade dos jovens. A sexualidade é, portanto, um “dispositivo” por meio do qual se controla, se manipula, se orienta e se produz as relações afetivas e amorosas dos sujeitos, a partir de algumas estratégias de saber e de poder, que fazem circular discursos convenientes sobre o assunto. (FOUCAULT, 1977, p. 100).

De modo geral, existe um interesse comum em *socializar as normas de procriação* e se fazer produzir determinada relação dos jovens com a sexualidade. (FOUCAULT, 1977, p. 102). Nesta direção, percebe-se que os currículos escolares incluem o tema da sexualidade, geralmente, por duas vias. Uma primeira forma se dá por meio dos conteúdos de ciências, de biologia ou ciências da natureza, na qual a sexualidade é tratada como um instrumento para reprodução humana. Evidenciam-se os órgãos sexuais, as suas “utilidades” reprodutoras, e principalmente, as diferenças físicas e biológicas entre homens e mulheres. É, pode-se dizer, uma sexualidade “científica”, aquela que se diz verdadeira e “normal”. Uma outra via, também trabalhada na escola, é por meio dos chamados “temas transversais”, que estão geralmente associados a projetos desenvolvidos no interior de diferentes frentes curriculares. Ainda assim, embora existam experiências e/ou elementos criativos no interior desses projetos (ver, por exemplo, CAMARGO; RIBEIRO, 1999), a escola não necessariamente consegue trabalhar com a sexualidade para além de seu sentido reprodutivo e biológico, e, certamente, ela é bem mais do que isto. Entretanto, esta é a sexualidade aceita, recomendada ou preferida pelas escolas.

Mas um universo paralelo informa e forma os jovens sobre um outro mundo que diz respeito à sexualidade. Os trechos de Corazza (2011, p. 2-3) ilustram com autenticidade estes paralelismos.

André, 10 anos, aluno de uma 3ª série em São Paulo, descobriu o sexo. Ele conta: “A TV ensina os truques. A escola só enrola. Acho que o sexo tem de descobrir por você mesmo, se não, não dá. Tem de ser na TV, na vida. Foi assim: quando eu tinha 5 anos, vi um filme, que na época achei esquisito. Um homem chegava perto de uma mulher com os seios de fora na piscina e falava: – “Quero te comer”. Não entendi nada. Como assim, “comer”? Com garfo e faca? Foi superestranho, animal! Fiquei perturbado. Armazenei aquelas cenas na cabeça. Nunca tinha visto nada parecido. Perguntei à professora: ela disse um monte de baboseiras. Perguntei ao meu pai: ele disse algumas verdades, só algumas; depois, veio com um papo de sementinhas se juntando. Então, resolvi aprender por conta própria: fui na banca de jornais da esquina, olhei revistas, perguntei para amigos mais velhos. Fui ficando expert. Hoje, não tenho mais dúvidas sobre sexo. Sou um homem resolvido. Agora é só fazer. Já tenho as manhas. Sei do que uma mulher gosta.

Percebemos, portanto, que a televisão e a internet, por exemplo, entre outros meios midiáticos, colocam as crianças e os jovens diante de outras narrativas de sexualidade, nas quais o que está em evidência não é o corpo biológico e suas funções reprodutivas, mas o prazer, o desejo, as relações de gênero (associadas a questões culturais), as relações heterossexuais ou homossexuais, e, também, a prevenção, os cuidados com o corpo, etc.

Isso posto, compreendemos que um caminho possível para se pensar a sexualidade, no interior dos currículos escolares, é trazer para o universo da escola aquilo que informa e forma os jovens sobre este assunto. A escola tem o dever, enquanto instituição educadora por excelência, de trazer alguma perspectiva que faça o jovem refletir sobre estes modelos de sexualidade que têm sido passados. Alguns autores têm sugerido essa possibilidade, como por exemplo, Soares e Meyer (2003). As autoras analisam o programa MTV e destacam a idealização que o mesmo faz em torno do jovem de classe média e média alta, público alvo do programa. Esse jovem não trabalha e passa suas tardes procurando maneiras para se divertir. A vida para ele é uma grande festa, propagando um ideal de jovem sem stress, leve, aventureiro e divertido. Maneiras de se vestir, trajes, cortes de cabelo, maneiras de se portar, bem como, de cuidar do corpo, que deve ser forte, “sarado” e cheio de energia, também são propagados pelo programa. A esse jovem, divertido e cheio de energia, nada falta, a não ser um grande amor. Ajudar o(a) jovem a encontrá-lo(a) é o papel do programa analisado pelas autoras. Percebe-se, nesse sentido, a idealização em torno de uma sexualidade normativa. Mesmo quando o programa procura trazer jovens que gostam de outros do mesmo sexo, há uma propagação de um amor binário, no qual um dos jovens sempre fará o papel do homem (ativo) ou o papel da mulher (passivo).

Na mesma direção, Soares (2007) analisa o programa “Fica comigo”, também transmitido pela MTV. O ideal de jovem propagado pode ser percebido, segundo a autora, “com pequenas variações” em relação ao texto anterior. O perfil traçado, nesse sentido, mostra que ser jovem não é exclusivamente marcado pela idade, mas apresenta “[...] uma estética marcada e vinculada ao corpo, com suas roupas e sua linguagem”. (SOARES, 2007, p. 317). Ser jovem é um objetivo a ser alcançado, é um “[...] paradigma de tudo o que é desejável”. Traz prestígio, e não raras vezes, a juventude é referida como a “idade de ouro”. (SOARES, 2007, p. 318).

O corpo e a maneira de se relacionar com a sexualidade inserem-se de modo intenso na cultura juvenil. Dada a expressão heteronormativa da sexualidade em nossa sociedade, o programa exhibe os papéis destinados às meninas e aos meninos, de forma diferenciada no que diz respeito à conquista, à paquera e à sedução de um(a) outro(a) jovem. Aos meninos, “essencialmente” mais sexualizados do que as meninas, cabe ofertar romantismo para agradar as meninas, e as meninas, “naturalmente” românticas, devem expressar sensualidade e erotismo para agradar os meninos. Os meninos são “ativos” em matéria de sexualidade e são responsáveis por despertar a sexualidade das meninas. Em outras palavras, conforme afirma Soares, é como se a sexualidade feminina fosse complementar à sexualidade masculina. (SOARES, 2007, p. 321).

Apesar dessa padronização, Soares ressalta que circula também no programa “[...] novas formas e linguagens para os encontros e trocas entre os sujeitos” jovens, expressando dessa forma parte do que é produzido pela cultura juvenil. (SOARES, 2007, p. 332).

Estes são apenas alguns exemplos de problematizações que poderiam ser feitas junto aos jovens a partir de análise de alguns programas televisivos que se relacionam com a temática da sexualidade. Tal análise, ao partir das experiências dos próprios estudantes, poderia incluir também os materiais disponíveis em *sites* da internet, livros e revistas.

É preciso compreender, no entanto, que há diferentes jovens, e que nem todos têm acesso a esses diversos meios de comunicação. Alguns possuem apenas a televisão e os programas abertos, e as informações que recebem sobre sexualidade são provenientes dos relacionamentos com outros jovens, com grupos de bairros, associações, entidades religiosas, etc. Nessa direção é que alguns autores apontam para as diferenças entre os saberes que circulam entre os jovens de classe média e média alta dos saberes que circulam entre os jovens pobres e em situações periféricas. Enquanto o jovem de classe média e média alta tem o estímulo pela busca incessante do prazer, numa espécie de “euforia perpétua” (BRUCKNER, 2002), o jovem pobre passa por um processo de vigília higienista e moral muito mais intensa. Mas esta diferença não impede que esses mesmos saberes sejam problematizados, assim como sugere Rios *et al.* (2008).

Os autores analisam “os cuidados com o corpo” e o “poder pastoral” exercido pelas igrejas a respeito da sexualidade dos jovens. Mais do que uma instituição que busca o controle por meio de regras e vigília, as igrejas (católica e evangélicas, no caso, registradas pelos autores) operam no nível da consciência, no controle dos corpos e da vida – o que Foucault chama de biopoder. Nesse sentido, o sexo só deve existir no casamento, e quando feito antes é considerado irresponsabilidade. Falar de sexo com a juventude não faz sentido, na medida em que não se espera que eles façam sexo; além disso, acredita-se que falar sobre este assunto com os jovens é o mesmo que incentivá-los à prática sexual. Uma adolescente grávida ou que tenha contraído uma doença sexualmente transmissível traz em si o “testemunho” (RIOS *et al.*, 2008, p. 276) de seu “pecado” e carregará consigo a humilhação, a exposição e o “sentimento de culpa” que os farão sentir. Sexo seguro é, portanto, somente dentro do casamento e com o intuito de procriar. Nos discursos religiosos analisados pelos autores, o uso da camisinha é um estímulo à indústria farmacêutica e possui em si interesses comerciais. A base do trabalho religioso em torno da sexualidade dos jovens começa, portanto, com um discurso negativo em relação ao uso da camisinha e procura trabalhar no nível da “[...] conscientização, de ensino e de orientações [...] sem induzir a pessoa à prática sexual”. (RIOS *et al.*, 2008, p. 679).

O grande problema detectado pelos autores é que essas estratégias de controle não condizem com a realidade dos jovens. Tirá-los da sexualidade é negar a própria vida, ignorar o que de fato acontece, que se manifesta em seus corpos e que se vive cotidianamente, amplamente explorado e também incentivado pela própria mídia. O estímulo à prática sexual já existe e não está associado ao incentivo ao uso da camisinha. Ignorar esses fatos é ignorar a própria vida dos jovens.

A sexualidade, nesse sentido, está completamente distante daquilo que poderíamos compreender por protagonismo juvenil ou do jovem como ator social, pois tomá-lo como ator seria trabalhar com sua realidade pulsante e não simplesmente ignorá-la no intuito de desviá-lo de suas próprias vivências. É nesse sentido que tomamos aqui a relação do jovem com a sexualidade por meio de análises que discutem a sua produção, o controle de sua direção.

Por outro lado, se a religião é uma operadora de discursos a respeito da sexualidade, conduzindo o jovem, entre outras ações, ao não cuidado de si – como ocorre com a resistência ao uso da camisinha e à negação da existência de uma prática sexual entre os jovens – há pesquisas que indicam mudanças paradigmáticas dentro de entidades religiosas e que podem favorecer o diálogo e a autonomia do jovem neste aspecto. É o caso do trabalho de Silva *et al.* (2008), que discute as diferentes concepções apresentadas nas matrizes religiosas católicas, afro-brasileiras e evangélicas. Em entrevistas realizadas com entidades da umbanda, do candomblé, da adventista, da assembleia de Deus, da anglicana episcopal e da igreja católica, diferentes posições foram mostradas sobre os temas: iniciação sexual, sexualidade, gravidez na adolescência, homossexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, prevenção da AIDS, direitos humanos em relação à sexualidade.

Os pesquisadores notaram que os discursos religiosos transitam da tradição e rigidez para a autonomia e flexibilização das normas prescritas. De modo geral, entendem que as religiões de matrizes evangélicas possuem um discurso mais rígido e concebem discussões em torno da sexualidade do jovem em desacordo com a moralidade prescrita. Por outro lado, as religiões de matrizes africanas são as que mais flexibilizam suas prescrições, procurando entender o cotidiano do jovem e seu envolvimento com a sexualidade. As religiões dessa matriz abrem espaço para uma abordagem mais autônoma do indivíduo sobre a religião à medida que se modificam de acordo com os mestres e pais de santos que conduzem cada unidade. Essa autonomia é abordada pelos autores como um espaço para a “religiosidade” em contraposição à religião. Em outras palavras, religiosidade tem a ver com subjetivismo, protagonismo na interpretação prescrita pelas ordens religiosas, reforçando a primazia da escolha pessoal do sujeito em relação às ordens morais que cabem para sua vida. (WATANABE, 2005 *apud* SILVA *et al.*, 2008, p. 684).

Esses debates nos ajudam a entender os discursos que produzem e constituem a sexualidade dos jovens e as informações por eles adquiridas. Diferentes composições atravessam o entendimento, bem como, a formação sobre o desejo, sobre o afeto e prazer do jovem, seja por intermédio da mídia, seja por meio de programas dirigidos para jovens de classe média, seja por meio de políticas de higienização e controle da procriação. Entender essa constituição e formação de saberes em torno da sexualidade nos traz subsídios para dialogar com os jovens e colocá-los diante de uma autonomia perante de suas pulsões e orientações sexuais.

A noção defendida por Silva et al. (2008, p. 685) a respeito do *sujeito sexual* parece nos trazer elementos para contribuir para o protagonismo juvenil em relação a sua sexualidade. O *sujeito sexual* é “[...] compreendido como sujeito de direitos sexuais e do direito à prevenção”. Essa noção pode direcionar a discussão sobre a sexualidade dos jovens, independentemente de sua religião, pois apresenta uma interpretação sobre a sexualidade que coloca o sujeito diante de uma realidade ativa sobre o sexo, posicionamento este bastante diferente dos que a escola tem assumido diante da sexualidade dos jovens.

Segundo os autores trata-se de uma noção que compreende que a esfera da sexualidade se organiza socioculturalmente, não existindo uma sexualidade essencial, naturalizada e adequada para ser seguida, como pretendem prescrever os saberes sobre o sexo aqui discutidos. Trata-se de pensar, acima de tudo, em posicionamentos que preservem a vida, que respeitem a diversidade sexual dos jovens e que tenham abertura para o *diálogo*, respeitando os direitos sexuais e preventivos de cada sujeito. Talvez nesse sentido poderemos incorporar os jovens e o protagonismo juvenil nas discussões a respeito da sexualidade também nas elaborações curriculares.

O protagonismo juvenil e suas expressões

O protagonismo juvenil é a expressão utilizada para representar as manifestações dos jovens e sua participação em alguma atividade social que contribui para constituir a si mesmo e à sociedade. Pensar em protagonismo juvenil, portanto, implica evidenciar as formas de expressão, de compreensão de mundo, de pensamento e de motivações dos jovens, ou dito de outra forma, implica considerar que existem diferentes culturas juvenis. Segundo Magnani (2005), esta expressão é oriunda dos estudos culturais e seu uso é no intuito de problematizar a cultura adulta a partir de um deslocamento de sentido da cultura juvenil, da marginalidade para a identidade. Weller (2005) destaca que só se começou a falar em cultura juvenil quando a juventude passou a ser vista como uma categoria social e geracional específica, ganhando espaço enquanto sujeito social e protagonista.

Mas se consideramos os jovens protagonistas e produtores de cultura, cabe-nos perguntar quais espaços físicos ou temporais a escola tem possibilitado para manifestação e produção dessas expressões. O que a literatura tem evidenciado é que esses espaços são bastante restritos e que no interior das escolas, como ressaltamos neste mesmo artigo, os jovens estão sujeitos à forte expressão da cultura adulta, além de serem geralmente associados a sujeitos problemáticos, rebeldes, indisciplinados, ou seja, há uma negatividade associada à imagem do jovem no interior das escolas.

Nessa direção, para se investigar o protagonismo e conhecer as culturas juvenis, pesquisadores têm tomado como referência outros espaços, diferentes dos escolares. Dayrell (2002), por exemplo, investiga os sujeitos jovens no interior de alguns grupos musicais de rap e funk e problematiza como se dá a significação das experiências juvenis nesses contextos. Para o autor, os grupos musicais têm permitido aos sujeitos jovens um espaço para a vivência de sua condição juvenil, para o exercício de escolhas e de construção da autoestima, assim como para a expressão de sua criatividade e protagonismo.

Outro exemplo é o trabalho de Moreno e Almeida (2009), que procura analisar as condições objetivas e subjetivas que conduzem o sujeito jovem para o engajamento na militância política por meio do movimento hip-hop. De acordo com as autoras, o processo de socialização e a trajetória social e familiar dos jovens acabam por criar disposições que impulsionam os jovens a se envolver, por meio de uma expressão artística de protesto, em ações políticas, demonstrando que as diferentes vivências da juventude não podem ser vistas como naturais, mas como resultado das interações efetivadas nas diferentes redes de relações nas quais se inserem os sujeitos.

O que podemos compreender por essas pesquisas é que, realmente, os grupos musicais e espaços como os do movimento hip-hop, rap ou funk possibilitam a ação do jovem, expressões de sua cultura e protagonismo. Entretanto, essa possibilidade não pode levar à conclusão de que eles são expressões exclusivas da cultura juvenil. Em outras palavras, as associações diretas entre hip-hop, rap e funk com a cultura juvenil torna-se problemática à medida que universaliza as expressões e naturaliza o que vem a ser o sujeito jovem e a juventude. Esse é o equívoco que geralmente as escolas cometem ao inserir em seus currículos projetos e atividades que possuem uma estereotipia juvenil. Quer dizer, da mesma forma que a escola padroniza uma imagem negativa do jovem, pode padronizar o que vem a ser sua cultura. Autores como Magnani (2005)¹, Weller (2005), Giovanni

¹ Cabe ressaltar que Magnani (2005) problematiza, inclusive, a própria expressão “cultura juvenil”, sugerindo que o termo traz em si uma padronização intrínseca do que vem a ser a expressão dos jovens. Por isso propõe a noção de “circuitos urbanos” que permite chamar a atenção para as relações de sociabilidade entre os jovens em suas diversas

(2003), Soares e Meyer (2003) e Soares (2007) têm levantado esse tipo de problemática e evidenciado a recorrência de tal equívoco.

Nesse sentido, compreendemos que a escola pode e deve oferecer atividades e espaços para diferentes expressões dos jovens, mas no decorrer delas deve diminuir seu poder de inferência e possibilitar cada vez mais aos jovens a apropriação desses espaços. Dessa forma, haveria a possibilidade de diferentes expressões, tendo em vista que a juventude e o sujeito jovem são, na verdade, uma construção cultural e social.

A escola pode também trabalhar no sentido de questionar sobre aquilo que é considerado cultura juvenil. O próprio movimento hip-hop, rap ou funk podem ser problematizados. Weller (2005) nos aponta alguns caminhos nesta direção quando analisa a presença feminina dentro do movimento hip-hop, majoritariamente frequentado por jovens do sexo masculino. A autora problematiza como as jovens meninas são vistas no interior de tal movimento, que, se por um lado é visto como expressão da cultura juvenil e associado aos jovens “cabeças abertas”, por outro lado manifesta, por vezes, uma cultura machista e violenta contra as jovens do sexo feminino. As jovens cantoras no hip-hop sofrem com preconceitos de toda ordem, desde seu bloqueio na entrada à ridicularização de suas danças, de seu modo de cantar e se expressar no hip-hop, num movimento de sabotagem de suas manifestações. Além disso, as jovens meninas, em algumas expressões do movimento hip-hop, segundo a autora, só são “utilizadas” no sentido de aumentar a atenção dos demais jovens por meio da exibição de seus corpos.

Na mesma linha, Giovanni (2005) procura reafirmar os movimentos de ruptura ou mesmo de questionamento e intervenção das jovens meninas diante dessas situações e destaca a experiência de intervenção de um grande grupo de jovens meninas, no Fórum Social Mundial de 2003, que tomou os tambores dos meninos para fazer uma passeata, no acampamento do fórum mundial. A autora problematiza como mesmo dentro do fórum, um movimento que busca igualdade, justiça, direitos humanos, havia manifestações de desigualdade entre mulheres e homens. A iniciativa das jovens meninas promoveu surpresa, mas também interesse e apoio de alguns estudantes que estavam no acampamento.

Voltando à pergunta que fizemos no início deste item, talvez pudéssemos encerrá-lo reformulando-a da seguinte maneira: quais espaços físicos e temporais as escolas poderiam disponibilizar para expressão e produção cultural dos jovens?

expressões, e tira o foco das descrições de seus estilos de vida e das pautas de consumo que caracterizariam uma “cultura juvenil”. A noção de circuito também permite analisar o uso dos espaços, dos equipamentos urbanos, da socialização que ocorrem por meio dos encontros, a comunicação, o manejo dos códigos.

Acreditamos que um primeiro movimento a ser feito é uma mudança paradigmática da escola em relação ao jovem. Se a escola não quer ouvir o jovem e não entende como significativas suas expressões, ainda que esses sujeitos consigam produzir algo “apesar da escola”, suas expressões serão silenciadas e descontextualizadas. Se a mudança paradigmática realmente ocorrer, as escolas poderão criar mais momentos em que os jovens expressem seus desejos e interesses, como por exemplo, por meio de assembleias escolares, grêmios estudantis, ou mesmo rodas de classes, com grupos menores. A partir de então, a escola poderá traçar, junto aos jovens, projetos que sejam de seus interesses, abrindo caminhos para suas expressões. No interior desse processo, a escola irá se deparar com conflitos de interesses, com diferentes expressões culturais, algumas delas bastante hegemônicas, e sua função é justamente a de problematizar esses momentos.

A VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS JOVENS NAS ELABORAÇÕES CURRICULARES: ALGUNS APONTAMENTOS

Neste texto, procuramos destacar alguns temas e problemáticas que surgem ao tomarmos como referência o sujeito jovem e seu possível protagonismo. Vimos que há uma vasta discussão que defende o jovem enquanto ator social, enfatizando o protagonismo juvenil enquanto forma de valorizar e levar em conta as especificidades dos jovens, buscando romper com uma visão adultocêntrica que coloca a juventude como negativa, incompleta e conflituosa. Entendemos que esse movimento se faz fundamental para que a escola passe a contemplar, em seu currículo, as experiências da juventude, condição fundamental para o processo de socialização das novas gerações e para a constituição da identidade dos sujeitos jovens.

As discussões evidenciam, contudo, uma preocupação da tomada do jovem enquanto protagonista apenas como um mascaramento de uma predominância da cultura adulta e das relações de poder e de aculturação que o mundo adulto faz em relação aos jovens.

Essa problemática fica clara ao ressaltarmos, por exemplo, o sujeito jovem nos espaços escolares, tendo em vista que a instituição escolar – em suas práticas, currículos, relações – está ainda muito distante da realidade, das especificidades, dos interesses e necessidades da juventude contemporânea. Faz-se necessário que a escola passe a considerar as formas como os jovens vêm vivenciando essa etapa da vida, suas expressões, significações, diversidade, tendo em vista as modificações que vêm ocorrendo nos processos de socialização e que influenciam na constituição dos jovens como sujeitos.

A relação do jovem com a sexualidade é também marcada pelas relações de aculturação e poder. As discussões evidenciaram, inclusive, uma diferença entre os discursos sobre o sexo que

circulam entre jovens de classe média e média alta, que tem como predominante as informações midiáticas, e os que estão entre os jovens em situações periféricas, que têm como predominante as informações que circulam nos bairros, nas associações e principalmente, nas igrejas. Percebe-se, nesse sentido, que existe mais uma produção da sexualidade do que propriamente uma relação do jovem com sua sexualidade.

A partir deste estudo, pudemos evidenciar que uma boa estratégia de diálogo para com os jovens em relação ao sexo é tomá-los enquanto “sujeito sexual”, considerando, segundo a literatura, que todos os sujeitos são e estão no sexo. Este pressuposto traz, logo de início, uma série de direitos sobre o sexo, dentre os quais: direito à proteção, à prevenção, a escolha e entendimento de seu desejo e prazer. Nesta perspectiva, pode-se estabelecer um diálogo entre os jovens, problematizando suas informações, confrontando-as e oferecendo subsídios para o respeito e diálogo entre as várias formas de viver e compreender a sexualidade.

Conforme defendemos no início deste trabalho, com base nas considerações de Silva (2000), entendemos ser necessário que o currículo leve os estudantes a questionar – e subverter – os processos de produção das identidades e as relações de poder envolvidas, utilizando-se, para tanto, de mecanismos de desestabilização, hibridismo, nomadismo. São exatamente esses mecanismos que podemos verificar ao tomarmos como foco as culturas juvenis e suas expressões – tomando por base, por exemplo, os trabalhos de Dayrell (2002), Magnani (2005), Weller (2005) e Giovanni (2003). Desse modo, ao defendermos a inserção das culturas juvenis no currículo, entendemos ser fundamental levar em conta as considerações sugeridas pela revisão bibliográfica aqui construída.

Todos os textos alertam também para uma necessidade de se olhar as práticas cotidianas dos jovens, melhorar e aprimorar as metodologias de pesquisa a fim de trazer de forma mais fidedigna e menos aculturada as expressões juvenis, suas culturas e manifestações. Além disso, evidenciar e trabalhar a partir das expressões juvenis não significa tomá-las sem discussão, uma vez que as mesmas não estão isentas de contradições e exigem da escola um trabalho de reflexão, questionamento e confronto.

Por fim, cabe destacar que, se nossa intenção, por um lado, é valorizar as vivências da juventude expressas a partir da ótica do protagonismo, é preciso reconhecer, por outro lado, que a própria ideia de cultura juvenil pode carregar, em alguns momentos, as influências da visão adultocêntrica e homogeneizante, que acaba por enquadrar os sujeitos jovens em uma categoria estática, ocultando as diferenças existentes.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOGHOSSIAN, Cyntia; MINAYO, Maria Cecília. Revisão Sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. *Saúde Soc.* São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009.
- BRUCKNER, Pascal. *A euforia perpétua: ensaio sobre o dever de felicidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. Campinas: Ed. Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do INFERNO na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. *O que faremos com o que fizemos da infância?* Apresentação de trabalho/Palestra. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <[http://www.grupalfa.com.br/arquivos/eventos_trabalhos/TEXTOS%20-SIMP%C3%93SIO%20\(SANDRA%20MARA%20CORAZZA\).pdf](http://www.grupalfa.com.br/arquivos/eventos_trabalhos/TEXTOS%20-SIMP%C3%93SIO%20(SANDRA%20MARA%20CORAZZA).pdf)>. Acesso em: 25 set. 2011.
- DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n.1, São Paulo, p. 117-136, jan./jun. 2002.
- _____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- _____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- _____; GOMES, Nilma; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.
- FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 411-423, mai./ago. 2004.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade. A vontade de saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977. vol. 1.
- GIOVANNI, Julia Ruiz. Jovens, feministas, em movimento: a marcha mundial das mulheres no III Acampamento Intercontinental da juventude. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 11 (2), p. 655-660, jul.-dez. 2003.
- GOMES, Nilma L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: Territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.
- LYRA, Jorge *et al.* A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 9-21, ago. 2002.
- MAGNANI, José Guilherme. Os circuitos dos jovens urbanos. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, nov. 2005.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio-ago. 2003.
- MORENO, Rosângela Carrilo; ALMEIDA, Ana Maria. O engajamento político dos jovens no movimento hip-hop. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- PEREZ GÓMEZ, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- POPKEWITZ, Thomas. S. História do currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 173-211.
- POSTMAN, Neil. *Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- RIOS, Luís Felipe *et al.* Os cuidados com a “carne” na socialização sexual dos jovens. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 673-682, out./dez. 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (Orgs.). *Territórios Contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.
- SILVA, Cristiane Gonçalves; SANTOS, Alessandro Oliveira; LICCIARDI, Daniele; PAIVA, Vera. Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 683-692, out./dez. 2008.

-
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. Col. Estudos Culturais em Educação.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.
- SOARES, Rosângela; MEYER, Dagmar. O que se pode aprender com a “MTV de papel” sobre juventude e sexualidade contemporâneas? *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003.
- SOARES, Rosângela. “Fica comigo”: juventude e pedagogias amorosas/sexuais na MTV. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 311-335, dez. 2007.
- WATANABE, Tiago Hideo. Caminhos e histórias: a historiografia do protestantismo na Igreja Presbiteriana do Brasil. *Revista de Estudos da Religião*, n. 1, p. 15-30, 2005.
- WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13 (1): 216, jan.-abr. 2005.
- ZIBAS, Dagmar; FERRETI, Celso; TARTUCE, Gisela. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006.

YOUTH CULTURES AND CURRICULUM: VALORIZATION OF THE YOUNG SUBJECTS IN SCHOOL WORK

ABSTRACT

Understanding curriculum as territory disputed by different pedagogical perspectives, this paper proposes the questioning of themes that are amalgamated to youth protagonism, making dialogues with curricular issues. The themes were mapped based on literature review of articles in the field of education (SciELO) published in the last 10 years, from the keywords: youth; youth protagonism; sociology of youth; youth culture; youth participation. By showing youth as protagonists and producers of culture, the analysis enabled inflections that can serve as tools to enlarge the cultural territory circumscribed by the curriculum, reducing boundaries between the interests and experiences of youth and curriculum proposals.

Key words: Youth. Curriculum. Youth protagonism.

*Recebido em setembro de 2011
Aprovado em novembro de 2011*