

## JUVENTUDES, EDUCAÇÃO POPULAR E A FANTASIA DO “SER ALGUÉM”

Gilberto Moreira<sup>1</sup>

*Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu.*  
[gilbertomoreira@hotmail.com.br](mailto:gilbertomoreira@hotmail.com.br)

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo analisar o quanto as tensões e processos de articulação entre os discursos da educação escolar, da educação popular e da cultura popular contemporânea incidem nos processos de (re)constituição de identidades de jovens da região metropolitana e do sertão pernambucanos. Utilizando o instrumental analítico da Teoria do Discurso, evidenciamos a abrangência do discurso educacional em diferentes possibilidades e sua relação com instituições de educação popular. Foram ouvidos onze jovens participantes de três instituições de ensino não escolar localizadas nas cidades de Olinda e de Serra Talhada. Percebemos que o discurso educacional se constitui em vários discursos, que se articulam, se opõem e se recriam em uma dinâmica ontológica sobre a formação da identidade juvenil. O discurso escolar formal ao mesmo tempo diverge e se complementa pelo discurso de espaços não escolares de ensino. A tensão entre esses dois discursos se vê, por sua vez, em constante relação com o discurso da cultura contemporânea, que a eles também resiste, se articula e se contrapõe. Essa cultura traz valores e referências específicas das famílias, grupos sociais, locais de origem/moradia e elementos da mídia. Nesse ambiente hegemônico, os sujeitos se fixam em posições temporárias, nos quais as rupturas se preenchem e se recriam a todo instante. A decisão dos estudantes sobre suas trajetórias escolares está à mercê dessa tensão, mas tem sua fragilidade e sua impossibilidade ocultadas pela lógica neoliberal que prega a possibilidade de escolha de ser quem se é.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação formal, educação popular, discursos educacionais, teoria do discurso.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

## **Introdução**

A ideia de que é preciso ir à escola para “ser alguém na vida” aparentemente dialoga com o questionamento de pensadores como Rousseau, Kant, Hegel e tantos outros sobre “o que é feito do homem em sociedade cuja educação não lhe toca”? Por outro lado, se a resistência à educação como mera formadora para o trabalho é um desafio, a incógnita sobre o quanto se prolonga a jornada escolar de um jovem da classe popular é perturbadora. A ocupação prematura pela fração de um salário já minimizado avassala sonhos, encurta potencialidades, produz corpos fortes e espíritos debilitados. A sensação de “não pertencimento”, da não capacidade de “ir além” nos estudos, quando o que a escola oferece é pouco, incerto e demorado, se choca com o argumento de que para “ser alguém na vida” é preciso reconstruir-se, reconfigurar-se e permitir-se disciplinar o corpo (BOURDIEU, 2001, 2007). Por outro lado, a noção da educação popular como um movimento de resistência cultural, social, político-econômica e possibilidade de identificação com valores relacionados à condição particular e à comunidade, nem sempre chega de forma clara ou mesmo possível (STRECK, 2012).

Nossa pesquisa teve início em 2014, quando exploramos o tema da evasão escolar por jovens da capital e do sertão pernambucano que participavam de instituições não escolares de ensino. Os resultados apontaram diferentes motivações para o prolongamento e para a interrupção do processo formal de escolarização. Em 2017 a pesquisa foi retomada dando origem ao presente estudo, que visa analisar o discurso pedagógico dessas instituições e como as tensões e articulações entre os discursos de educação escolar, da educação popular e da cultura popular contemporânea incidem sobre os processos de (re)constituição de identidades desses jovens.

Em anos recentes, assistimos à expansão de campi de universidades federais, universidades estaduais e instituto federais em algumas cidades do interior do estado de Pernambuco. Essa ampliação do acesso à educação, apresentada como uma forma de combater as desigualdades sociais, já dava relevância a estudos sobre as subjetivações de indivíduos que se encontravam em uma fase de “transição” ao fim do nível médio. Os eventos políticos que culminaram com o golpe parlamentar de 2016 e as intenções de reconfigurar não apenas essa expansão do acesso, mas toda a sistemática normativa do ensino médio no país, ampliaram a necessidade da análise desses efeitos e toda a dinâmica de fixação de identidades temporárias desses jovens estudantes. Dessa forma, o presente estudo é realizado e publicado em um momento de transição político-ideológica, com vistas a promover um recorte de movimento, um registro de tensão entre discursos e de possíveis aproximações inconclusivas. As descrições do desenho e da execução da pesquisa, feitas adiante, tentam ampliar a

compreensão dessa proposta e ao mesmo tempo detalham melhor as possibilidades de nosso embasamento teórico.

### **Metodologia e referencial teórico**

Nossa abordagem metodológica tenta escapar do modelo de análise de identidades e relações entre os sujeitos como algo particular e estático. Os estudos pós-estruturalistas, como a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, são a base conceitual e teórica de nossa investigação. Essa perspectiva apresenta a realidade experienciada pelos sujeitos como sendo constituída pela condição ontológica da discursividade, uma vez que os estudos de demandas e identidades, pautados nessa teoria, “sempre buscaram construir sua abordagem ou metodologia a partir das características e da realidade contextual do problema a ser defrontado” (OLIVEIRA et al, 2013, p. 1329-1330).

O pós-estruturalismo põe em xeque a noção das instituições e dos contextos moldadores do discurso como totalidades fechadas. Assim, os discursos produzidos pelos indivíduos e instituições aqui analisados não se constituem como representantes exemplares de determinada condição social, mas como entidades atravessadas por contradições ontológicas e antagonismos transformadores de uma estrutura material que se desloca, se divide, se reconstrói, mas nunca se fecha (LACLAU, 1993). A *porosidade* das fronteiras estabelecidas nas interseções entre os discursos (tensões) e sua ação (re)constituidora dos sujeitos é o que se torna o alvo de nosso estudo.

Para a teoria do discurso, atores sociais, como as instituições educacionais, adquirem um caráter político ao incorporarem, em suas ações, práticas de decisões em territórios indecidíveis, nos quais a contingência histórica se sobrepõe a uma suposta ordem definitiva nunca alcançável (BURITY et al. 2015). A educação como discurso, então, compreende um sistema de articulações e disputas pelo controle da transformação ou manutenção de construções identitárias em prol de uma determinada ordem social. São “discursos educacionais”, que formam e reformam identidades e subjetividades, promovem deslocamentos e influenciam, assim, a construção da realidade social. Nesse sentido, a ideia de *uma educação feita pelo povo e para o povo* pode ser compreendida como aquela que tenta cumprir as expectativas daquela parte desprivilegiada da comunidade (*plebs*), que deixa de ser atendida pelo poder governante e que anseia tornar-se a “única totalidade legítima” (*populus*) (LACLAU, 2013 – grifos nossos). No presente estudo, então, mesmo entendendo a educação popular como um espaço de complemento, de redirecionamento e de agregamento de indivíduos, relações e interesses não alcançadas pelo espaço escolar formal, percebemos que

as similitudes e diferenças desses dois ambientes são igualmente regidas pela porosidade das contradições, antagonismos e de identificações típicos daqueles que os compõem.

Foram três as instituições de educação não escolar que compuseram nossa pesquisa: o Grupo Comunidade Assumindo Suas Crianças (GCASC)<sup>2</sup>, o Centro Cultural Grupo Bongar - Nação Xambá<sup>3</sup> (as duas localizadas, respectivamente, nos bairros de Peixinhos e São Benedito, em Olinda - PE) e a Fundação Cultural Cabras de Lampião<sup>4</sup> (sediada na cidade de Serra Talhada, no sertão Pernambucano). Além das entrevistas e atividades em grupo realizadas com coordenadores e educandos das instituições, estive presente em ações e eventos promovidos pelos diferentes espaços ao longo de todo o primeiro semestre de 2017 e acompanhei as postagens em redes sociais, blogs e páginas da internet de cada instituição. Os três espaços dizem estar estatutária ou ideologicamente comprometidos com os princípios da educação popular e foram escolhidos por conta da diversidade da natureza de suas ações e pela disponibilidade em colaborar com nossa pesquisa.

Os onze educandos participantes da pesquisa estão em uma faixa etária dentro da qual se pode, convencionalmente, chamá-los de “jovens”. Apesar de não havermos feito qualquer restrição em relação à situação econômica ou social dos indivíduos e mesmo sem que lhes fosse perguntado, muitos deles se declararam espontaneamente ou se fizeram perceber como sendo oriundos de uma família humilde, de baixa condição financeira. Todos são participantes ativos de suas instituições e já concluíram ou estão concluindo o ensino médio em escolas formais. A seleção dos educandos seguiu a orientação dos próprios coordenadores das instituições após a apresentação de nossa proposta de estudo.

O tratamento das informações obtidas segue uma abordagem metodológica que visa compreender os discursos que articulam os sentidos de suas próprias lógicas. Ao rejeitar a possibilidade de um conhecimento formado a partir de uma realidade extradiscursiva, a teoria pós-estruturalista do discurso afirma o caráter sempre já discursivo da realidade que se investiga, trazendo à tona sua contextualização e analisando os elementos simbólicos, políticos e linguísticos que caracterizam a condição ontológica dessa realidade (OLIVEIRA et al, 2013). Associamos esse modelo à “abordagem das lógicas”, que, baseada na percepção da articulação como uma alternativa de leitura da ontologia social, enfatiza a contingência radical e incompletude estrutural dos sistemas de relações sociais. A preocupação não é apenas a de perceber a existência de determinado fato, mas compreender os motivos de sua existência, sua

<sup>2</sup> <http://grupocomunidadeasc.blogspot.com/>

<sup>3</sup> <http://www.xamba.com.br/bon.html>

<sup>4</sup> <http://cabrasdelampiao.com.br/>

contingência e sua historicidade. Tenta-se destacar a construção e o caráter político da objetividade social para articular uma série de conceitos e lógicas que possibilitam a análise das relações e dos processos sociais (GLYNOS; HOWARTH, 2007).

A forma como os jovens constroem seus discursos e as relações que estabelecem discursivamente com seu entorno social são entendidas aqui como meios muito mais potentes de dizer de suas atitudes e dos contextos nos quais elas se moldam. Cada um dos espaços de educação popular visitado constitui, em si, um discurso. A representação de suas posturas político ideológicas, seja por enunciados diretos como a fala e o *ethos* de seus coordenadores ou as publicações em mídias eletrônicas, seu ambiente físico, os projetos que desenvolve, sua relação com os educandos e com a comunidade, dentre outros vários aspectos, dão a cada um desses espaços uma identidade discursiva própria, dinâmica, não fixada, que constitui elemento fundamental em nossas análises. Ao problematizar a articulação dos discursos, tanto dos entrevistados quanto das instituições das quais fazem parte, com todo o ambiente sócio-histórico temporal que os emolduram, tenta-se fugir de um modelo conteudista, rígido e supostamente “neutro” de análise (MARTINS, 2007; MANGUENEAU, 2011). Os resultados, apresentados e discutidos abaixo, se constituem, assim, em “aproximações” que visam o máximo de estreitamento entre o arcabouço teórico lançado e as percepções de uma realidade contingente e temporal obtidos a partir dos discursos revelados por seus enunciadores.

### **Resultados e discussões**

E aqui chegamos ao ponto de elaborar um posicionamento quanto à questão de como as tensões e articulações entre os discursos de educação popular, da educação escolar formal e da cultura popular contemporânea incidem sobre os processos de (re)constituição de identidades de estudantes da capital e do sertão do estado. Ao assumimos a educação como um campo de enunciação e produção discursiva e cultural, mais do que um simples processo de “transmissão” ou “ensino”, (LOPES; MACEDO, 2011) falamos de algo tão antigo quanto o próprio ser humano. Entretanto, falar em “escola”, da forma que a conhecemos, é falar de algo muito mais recente. A grande discrepância histórica entre a menção ao ato educativo e a sua formatação em um sistema escolar, porém, não apaga o imbricamento desses dois termos, que se confundem. O que, entretanto, legitima o conhecimento escolar para a sociedade, em detrimento de outras esferas educacionais, é exemplo de luta discursivo-hegemônica.

Em nossas observações preliminares, percebemos que os espaços não escolares levam certa “vantagem” em relação à escola, ao se apoiarem em estruturas menos rígidas e pouco

submeterem-se ao cumprimento de obrigações e exigências de ensino normatizadas. Menos sujeitos ao poder de silenciamento ou à política de conveniência em seus currículos/práticas, precisam atender menos às normas governamentais e mais à comunidade a qual servem. Por outro lado, necessitam lutar bem mais por sua própria sobrevivência e sofrem de uma condição de grande fragilidade. Vários foram os relatos de dificuldades financeiras, ameaças de grupos de ideologia distinta e das pressões de representantes do próprio poder público desafeitos a campanhas pelos direitos humanos. São instituições que funcionam como espaços de resistência e que dotam essa resistência aos seus educandos. Se a escola republicana tinha a função de ensinar a elite a participar das decisões políticas, nas instituições visitadas, a preocupação em munir os jovens de opiniões fundamentadas e de mecanismos para sua expressão é algo essencial.

Por outro lado, se o discurso da rigidez na disciplina é outra crítica à escola formal, acusada do papel de produzir “corpos dóceis”, mais propensos ao controle e à aceitação de normas (FOUCAULT apud PRATA, 2005), o caráter complementar da educação não formal conquista e atrai por sua natureza “mais difusa, menos hierárquica, menos burocrática” (GADOTTI, 2005; GOHN, 2006). Ambos os discursos nos parecem pertinentes diante das falas dos entrevistados e das observações realizadas, mas estão longe de atingirem conclusões ou ideia de uma realidade que se alegue concreta. Nenhum dos jovens entrevistados, por exemplo, descreveu a escola formal como um lugar negativo, “opressor” ou “sem importância”. O próprio formato disciplinar da escola parece ser bem aceito pelos alunos e é muito bem absorvido também pelos espaços de educação não escolar, já que neles os educandos também atendem a horários, agendas e padrões hierárquicos que não são sequer questionados.

Havendo minimamente ilustrado os ambientes em termos de discrepâncias e similitudes, aprofundaremos nossa atenção para a figura dos educandos em si para nos aproximar ainda mais de nosso objeto de análise. Em um primeiro momento, buscamos saber como esses educandos discursam sobre suas próprias condições em relação aos espaços que partilham. Nesse sentido, se há um imaginário social de “juventude” como fase de transição para a idade adulta, de maturação sexual e social, esse conceito não esgota a pluralidade de uma identidade atravessada por categorias de várias ordens. São, na verdade, “juventudes”, melhor compreendidas como construções históricas e culturais do que como um mero dado cronológico (ABRAMO, 2005; CARRANO, 2012; TOSTA, 2015). Laclau e Mouffe (2015) acrescentam a condição de *consumidor* a essa construção social da juventude. Nela, criam-se necessidades específicas para o jovem, que o impulsionam a buscar uma autonomia

financeira. O problema é que a própria sociedade não tem condições de lhe prover tal autonomia, já que fatores como as crises econômicas e o desemprego o colocam em uma condição de ainda maior vulnerabilidade (p. 249, *grifo nosso*). O novo discurso publicitário e o apelo ao consumo de modelos estéticos e técnicos mobilizam as identificações de jovens de diferentes condições socioeconômicas. Valores que estabelecem determinadas configurações de desejo (de consumo) são difundidos em rede, em estratégias de reestruturação econômica e geopolítica hegemônicas (BLOJ, 2010; DAYRELL, CARRANO, 2014; TOSTA, 2015).

Em nossas análises, chamou-nos a atenção o fato de os indivíduos alinharem suas enunciações sobre a própria condição juvenil à questão da “oportunidade”. Em uma das atividades coletivas, pedi a cinco dos educandos que completassem, por escrito e individualmente, a frase “Ser jovem para mim é...”. Das cinco respostas, duas incluíam a palavra “oportunidade”. Na sequência da atividade, realizamos um debate no qual cada frase foi trazida à tona e discutida, confrontando a expressão individual com a opinião oral e coletiva dos estudantes. Dessa vez, todos os cinco mencionaram as palavras “oportunidade” ou “chance” em suas falas, criando uma espécie de cadeia mesmo entre aqueles que não as haviam escrito anteriormente. Nas entrevistas individuais, esse substantivo volta à tona de maneira muito espontânea em algumas falas e com a mesma intensidade demonstrada na atividade coletiva. Em todos os casos, percebemos que o significado da palavra “oportunidade” se esvazia para envolver diferentes sentimentos. A “oportunidade” estava associada a desejos no porvir: *ser livre*, no sentido de libertar-se; *poder mudar*, transmitindo a ideia de que algo possa, no futuro, ser diferente; uma ponte para um dia *estar bem na vida*; algo que faça esquecer as desesperanças; e que venha *de cima*, numa ação social, governamental.

Dayrell e Carrano (2014) ressaltam um aspecto da juventude que ajuda a compreender esse sentimento de esperança expresso, que é o “exercício de inserção social” - a descoberta de *possibilidades* que vão “desde a dimensão afetiva até a profissional”. Momento de características tão diversas quanto os aspectos sociais, históricos e culturais que envolvem os sujeitos. “As juventudes (...) são, fundamentalmente, constituídas por múltiplas dimensões existenciais que condicionam o leque de *oportunidades* da vivência da condição juvenil” (p. 114, *grifo nossos*).

O discurso das “oportunidades” é algo propagado pelas instituições de ensino e reforça nos jovens a esperança e o desejo no porvir: “a escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais” (MARTINS; CARRANO, 2011). Por outro lado, se a

educação é, para o senso comum, a solução para a situação de vulnerabilidade e promoção do jovem, ela também será apontada como a fórmula de capacitação do indivíduo para o cumprimento de seu papel de consumidor. Para Marx, a educação é um forte instrumento dos proletários oprimidos em sua luta contra o poder hegemônico burguês, mesmo que a ele paradoxalmente se credite a responsabilidade da educação das massas. Fica clara aqui a estratégia da política educacional de garantia da força de trabalho que cumpre as demandas sociais sob os parâmetros do capitalismo. Caberia, a essa política, o suprimento de uma mão de obra mercantilizada, bem mais mantenedora do trabalho assalariado do que, dele, crítica (AZEVEDO, 2001).

Falas espontâneas dos entrevistados, revelaram que todos eles dependem de um trabalho que lhes remunere para poder se manter no futuro. Ao mesmo tempo, *todos* manifestam o desejo de prolongar suas trajetórias escolares (três já se encontram no ensino superior) e *todos* são movidos por um elemento comum: a lógica de que é preciso estudar “para ser alguém na vida”. Melhor dizendo, a lógica de que só através da educação (e de uma educação especializada) eles terão a oportunidade de atingir um patamar mínimo de condição social, de reconhecimento de sua existência e de seus valores (ideário atual de cidadania). Querem ser sujeitos que produzam e consumam o tanto que lhes garanta esse “ser alguém”. Para Burity (2010), a educação torna-se a “salvação” da miséria, da desqualificação laboral, da marginalidade. Essa alegação revelaria vários outros discursos em torno de um imaginário social de referência de superioridade/inferioridade, baseado em uma maior capacidade produtiva daqueles que supostamente detêm maiores quantidades de um saber escolarizado (p. 22-26).

A tendência à idealização constitui-se em um elemento peculiar da fantasia. O sujeito constituído a partir de sua negatividade, de sua falta, é o mesmo sujeito que busca sua completude ao tentar fixar uma identidade positiva (imagem ideal). Esses processos de identificação, da busca por uma identidade completa, são dialéticos e inesgotáveis e levam o sujeito a experimentar diferentes configurações sociais em termos de papéis, posições ideológicas e práticas de consumo. Da incapacidade de realização plena se realimentariam os processos de identificação e se originaria o desejo (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008, p. 261).

A fantasia do “ser alguém”, através da educação, é enunciada por nossos entrevistados por uma via de mão dupla. Durante as atividades coletivas e as interações individuais, o discurso do desejo foi enunciado tanto nos *sonhos* de sua realização/concretização, quanto no *medo* de sua não realização ou perda. Não houve registros de alguém que deixasse de



mencionar o prolongamento da trajetória escolar ou suas possíveis consequências como desejo e pouquíssimos foram os casos dos que mencionaram temas a ele não relacionados em seus medos. Ao explicitar suas pretensões quanto ao ensino superior, Leon<sup>5</sup> diz que a decisão pelo curso de História contraria as expectativas de sua mãe, que o queria ver engenheiro, mas o aproxima da realidade da instituição que faz parte, que é coordenada por dois historiadores e que lhe acena com a possibilidade de um estágio como guia no Museu do Cangaço<sup>6</sup>. Outro exemplo de construção subjetiva a partir dos discursos dos espaços não escolares de ensino é do colega de fundação de Leon, Vladimir<sup>7</sup>. Seu sonho de fazer Educação Física lhe aproxima do sonho da profissionalização como dançarino sem ter que abrir mão da convivência com seus familiares em Serra Talhada<sup>8</sup>.

Finalmente, observa-se que, dentre vários fatores, a família, representada principalmente pela figura materna, ganha um destaque especial nas influências das fantasias e decisões do vir a ser. Junto com amigos, outros parentes e alguns professores da escola formal, são vários os elementos enunciativos de discursos que atravessam e subjetivam os jovens. A tensão, articulação e o antagonismo entre esses discursos são também elementos (re)configuradores de identidades, que nos levam a perceber que não é bastante compreender o processo de produção das “fantasias”, “sonhos” e “desejos” que movem esses indivíduos. Afinal, esses são significantes que diariamente vagam pelo imaginário social, suportam discursos, criam e recriam as mais diversas lógicas, afetam subjetivações e deslocam tantas e tantas identidades. Por outro lado, é importante lembrar que essa dinâmica é, antes de qualquer coisa, hegemônica. Como tal, representa interesses, ações políticas e nunca será algo neutro ou isento. Mais que oportuno lembrar, por exemplo, que tenta-se implantar uma reforma no ensino médio no país e que, dentre os apelos dessa reforma, está o fato de que os jovens poderão “decidir” por algumas das disciplinas que “querem” cursar ou não<sup>9</sup>.

## Conclusões

A construção social da categoria “jovem” parece imputar no indivíduo essa necessidade de transição, de transformação, de vir a “ser”. O jovem, antes de qualquer coisa, foi *ensinado* a querer ser e é em uma suposta “liberdade”, por entre as diferentes posições de

<sup>5</sup> Nome fictício.

<sup>6</sup> Museu mantido pela Fundação Cultural Cabras de Lampião, em Serra Talhada - PE.

<sup>7</sup> Nome fictício,

<sup>8</sup> Segundo o próprio Vladimir, não há curso superior de Artes Cênicas nessa cidade e nem nas cidades vizinhas. Educação Física, então, seria o que mais se aproximaria da coreografia, da dança e da fantasia de desenvolver atividades que promovam esse tipo de arte.

<sup>9</sup> Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

sujeito, que o jovem encontrará os caminhos de seu processo de subjetivação. O espaço não escolar de ensino é apenas mais um deles. Se inúmeros discursos e lógicas tentam estabelecer, no âmbito do senso comum, determinadas identidades a serem incorporadas pelo sujeito (“jovem”, “estudante”, “trabalhador”, “cidadão”, etc.), a tentativa de nomear as identidades das instituições se dá pelos mesmos caminhos. Assim, se a escola formal é tida como “repressora”, o espaço não escolar de educação é “libertador”. Se a escola formal representa “o” modelo hegemônico, o espaço não escolar de ensino abriga o propagado ideal de resistência.

A própria literatura acadêmica apresenta resquícios dessas tentativas de fixações que devem, urgentemente, serem revistos nesses conceitos. Não nego o ideal de universalismo social da escola formal, cuja normatividade atropela as particularidades do sujeito. Não digo tampouco que essa postura se isenta de interesses sociopolíticos contingentes e que conflitos não haja no ambiente escolar. Digo, entretanto, que, a partir de uma análise menos embasada em visões estruturais e consoante com as percepções obtidas em campo, é possível chegar a maiores *aproximações* de uma realidade que está para além das dicotomias.

Percebemos tensões. Mas os espaços não formais de ensino estudados aqui não rejeitam ou mesmo se opõem à escola. Ao contrário, apoiam os seus métodos quando tornam-se, também, lugares de disciplina. A educação e sua lógica de “salvação”, para alguns autores, ecoa na voz dos jovens como “oportunidade” do vir a ser tanto no espaço escolar, quanto no da educação popular. Os jovens deixam claras suas esperanças de que todo o investimento nas ações educativas de ambos os espaços lhes trará possibilidades de mudança. É preciso, entretanto, ter bem claro o real significado dessa mudança e das ações que, em nome dela, lhe são patrocinadas.

## Referências

ABRAMO, Helena Wendel. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro.** In FREITAS, Maria Virgínia (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.* São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BLOJ, Ana. **Educação, cidadania e subjetividade** in: Jornada sobre el derecho a la educación y a la salud hacia la construcción del ciudadanía. Faculdade de psicologia da Universidade Nacional de Rosário, Argentina. 2010. Anais... Rosário, 2010. p. 41 - 49

BOURDIEU, P. **Lições da aula.** São Paulo, SP: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. **Meditações Pascalinas**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2007.

BURITY, J. **Teoria do Discurso e Educação**: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. Revista Teias v. 11 • n. 22 • p. 07-29 • maio/agosto 2010

BURITY; MENDONÇA; LOPES. **A contribuição de Hegemonia e Estratégia Socialista para as Ciências Humanas e Sociais**, in Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. P. 7 – 32.

CARRANO, P. **A participação social e política de jovens no Brasil**: considerações sobre estudos recentes. O Social em Questão - Ano XV - nº 27 – 2012, Disponível em [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27\\_Carrano1.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Carrano1.pdf) Acesso em 04/09/18.

DAYRELL, J. ; CARRANO, P. **Juventude e ensino médio**: quem é este aluno que chega à escola. Em DAYRELL, J. ; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte, MG :Editora UFMG, 2014.

GADOTTI M. A questão da educação formal/não formal. In: Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? [conference]; 2005 Oct 18-22; Sion, Switzerland. Available om: [http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional12030234911t003Ps002/Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional12030234911t003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf). Acessado em 04/09/18.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, 2007, p. 1-17.

GLYNOS, J.; STAVRAKAKIS, Y. **Lacan and political subjectivity**: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. In *Subjectivity*: Palgrave Macmillan Ltd, 2008, No. 24 (p. 256–274)

LACLAU, E. **Discurso**. Publicado em Goodin Robert & Philip Pettit (Ed.). *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*, The Australian National University, Philosophy Program, 1993. Traducción de Daniel G. Saur. Revisión de Nidia Buenfil.

\_\_\_\_\_. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, D. **A propósito do ethos**. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2011 p. 11-30.

MARTINS, M.S.C **Ethos , Gênero e Questões Idenitárias**. Rev. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada; volume 23, número 1, páginas 27-43. 2007

MARTINS, C.H.S.; CARRANO, P.C.R. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar.** Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011 <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910/1664> Acesso em 04/09/2018.

OLIVEIRA, G; OLIVEIRA, A; MESQUITA, R. **A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação.** Educação e Realidade, Porto Alegre v. 38, n. 4, 2013, p. 1327-1349

PRATA, M. R. S. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade.** Revista Brasileira de Educação No 28 Jan /Fev /Mar /Abr 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100009) (Último acesso em 04/09/2018).

STREK, D.R. **Territórios de Resistência e Criatividade:** reflexões sobre os lugares da educação popular. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 185-198, Jan/Abr 2012.

TOSTA, S. P., **Sociabilidades contemporâneas: juventude, mídia e escola.** Rev. Interfacis. v. 1, n. 1, 2015. Disponível em <http://facisabhead.no-ip.org/ojs/index.php/interfacis/article/view/9/36> Acesso em 04/09/18.