

**Juventudes, políticas públicas e empoderamento**

**Youth, public policies and empowerment**

**Juventud, políticas públicas y empoderamiento**

Recebido: 18/04/2020 | Revisado: 20/04/2020 | Aceito: 22/04/2020 | Publicado: 23/04/2020

**Lia Machado Fiuza Fialho**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: [lia\\_fialho@yahoo.com.br](mailto:lia_fialho@yahoo.com.br)

**Francisca Genifer Andrade de Sousa**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8280-3250>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: [geniferandrade@yahoo.com.br](mailto:geniferandrade@yahoo.com.br)

**Paulo José Rodrigues Monteiro**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6411-0071>

Cáritas Brasileira Regional Ceará, Brasil

E-mail: [paulojose.psicologia@hotmail.com](mailto:paulojose.psicologia@hotmail.com)

**Resumo**

As juventudes cearenses se encontram pouco articuladas politicamente, sendo inexistente, por exemplo, o conselho da juventude na maioria dos municípios do Ceará. Torna-se relevante desenvolver relações dialógicas com os jovens, especialmente, residentes de localidades rurais e periféricas para que possam atuar interventivamente em prol de políticas locais e estaduais em matérias que lhes dizem respeito. O objetivo foi qualificar técnica e politicamente jovens menos favorecidos economicamente acerca da realidade sociopolítica brasileira para o engajamento social e para a atuação como defensores de um projeto popular de sociedade com vistas a maior justiça social. O estudo do tipo pesquisa-ação utilizou a Pedagogia da Alternância, que oportunizou uma formação direcionada a 45 jovens de oito dioceses: Fortaleza, Limoeiro do Norte, Itapipoca, Tianguá, Sobral, Crateús, Iguatu e Crato. Constatou-se, após a formação, que os jovens pouco participaram politicamente em seus municípios, pois possuíam pouco conhecimento acerca da elaboração e efetivação de políticas públicas, e que estas eram pensadas sem ouvir os anseios juvenis, considerando-os problema social. Ante o empoderamento político, os jovens entenderam as suas especificidades locais e firmaram

compromisso com o maior engajamento no desenvolvimento social e acompanhamento das políticas juvenis em seus municípios.

**Palavras-chave:** Juventudes; Políticas públicas; Protagonismo juvenil.

### **Abstract**

The youths from Ceará are poorly articulated politically, and there is, for example, no youth council in most municipalities in Ceará. It becomes relevant to develop dialogical relationships with young people, especially residents of rural and peripheral locations, so that they can intervene in favor of local and state policies in matters that concern them. The objective was to qualify technically and politically young people economically less favored about the Brazilian socio-political reality, them to social engagement and to act as defenders of a popular project of society with a view to greater social justice. The study was supported by action-based research mediated by Pedagogy of Alternation, which provided training for 45 young people from eight cities: Fortaleza, Limoeiro do Norte, Itapipoca, Tianguá, Sobral, Crateús, Iguatu and Crato. It was found that young people have little political participation in their municipalities, as they had little knowledge about the elaboration and implementation of public policies, and that these were thought without listening to youth concerns, considering them a social problem. Faced with political empowerment, young people understood their local specificities and established greater engagement in social development and monitoring of youth policies that were intrinsic to them.

**Keywords:** Youth; Public policy; Youth protagonism.

### **Resumen**

Los jóvenes de Ceará no están muy articulados políticamente y, por ejemplo, no hay un consejo juvenil en la mayoría de los municipios de Ceará. Se vuelve relevante desarrollar relaciones dialógicas con los jóvenes, especialmente los residentes de lugares rurales y periféricos, para que puedan intervenir a favor de las políticas locales y estatales en asuntos que les conciernen. El objetivo era calificar técnica y políticamente a los jóvenes menos favorecidos económicamente sobre la realidad sociopolítica brasileña para el compromiso social y para actuar como defensores de un proyecto popular de la sociedad con vistas a una mayor justicia social. El estudio fue apoyado por una investigación-acción mediada por la Pedagogía da Alternância, que brindó capacitación a 45 jóvenes de ocho diócesis: Fortaleza, Limoeiro do Norte, Itapipoca, Tianguá, Sobral, Crateús, Iguatu y Crato. Se descubrió que los jóvenes tienen poca participación política en sus municipios, ya que no tenían conocimiento sobre la elaboración e implementación de políticas públicas, y que estos fueron pensados sin escuchar las preocupaciones de los jóvenes, considerándolos un problema social. Enfrentados al empoderamiento político, los jóvenes entendieron sus especificidades locales y

establecieron una mayor participación en el desarrollo social y el monitoreo de las políticas de juventud que les eran intrínsecas.

**Palabras clave:** Juventud; Políticas públicas; Juventud protagonismo.

## 1. Introdução

Utiliza-se o termo 'juventudes', no plural, para referenciar o grupo juvenil por considerar as pluralidades que os compõem: cultura, fatores econômicos, identidades de pertença etc. Essa categoria é compreendida como “[...] uma elaboração sócio-histórica que abrange inúmeras variáveis de acordo com a internalização das experiências culturais desfrutadas, positiva ou negativamente, ao longo da vida” (Fialho, 2015, p.20-21).

O construto ‘juventudes’ trata de uma construção moderna, pois até o final do século XVII sequer havia distinção entre as fases da vida (Aries, 1981) e o público juvenil foi tratado de maneira generalizada, não portando políticas específicas. “Somente por volta do final da década de 1990 e início do século XX, o Governo passou a reconhecer as juventudes em suas singularidades e considerá-las como agentes que demandam um atendimento específico” (Fialho & Sousa, 2017, p. 2).

As juventudes passaram a ter maior visibilidade no cerne das políticas públicas a partir do ano de 2004, fruto de uma histórica mobilização de organizações e movimentos voltados para o direito dos jovens, que nesse momento encontraram espaço para pautar e concretizar mudanças na atuação do Governo Federal. No referido ano, foi criada a Secretaria Nacional de Juventudes (SNJ) com vistas a formular, coordenar, integrar e articular essas políticas públicas, e em 2005, o Conselho Nacional de Juventudes (Conjuve) para formular e propor diretrizes da ação governamental com foco nas juventudes (Fialho & Cacau, 2016). Desde então, foi amadurecendo também a compreensão sobre as necessidades específicas dos jovens, indivíduos com idades entre 15 e 29 anos, de acordo com o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013).

Além da implementação de políticas específicas voltadas para áreas sensíveis ao desenvolvimento juvenil, como para o fomento à educação e ingresso no mercado de trabalho, o Estado garantiu a constituição de espaços de participação social para as juventudes sob o intuito de possibilitar a elaboração, o controle e a fiscalização das denominadas políticas públicas de juventudes, aquelas com foco estrito para esse grupo de indivíduos (Fialho, 2016).

O Governo Federal instituiu, também em 2005, a Política Nacional de Juventude e, em 2013, criou o Estatuto da Juventude por meio da Lei nº 12.852, mediante o qual se afirmou

quais as especificidades e os direitos dos jovens brasileiros a ser garantidos com base na Constituição Federal (Fialho & Vasconcelos, 2019). Em contrapartida a esses marcos legais, mesmo que os últimos anos tenham sido favoráveis para as políticas públicas de juventudes, uma série de desafios permanecem latentes, tal como a ineficiência da oferta da educação formal de qualidade, que implica diretamente nas condições financeiras dos jovens (Guimarães & Almeida, 2013), o que demanda investimento na formação de professores (Mororó, 2017; Smyth & Hamel, 2016; Araújo & Esteves, 2017; Alves, Fialho & Lima, 2018; Jardimino & Sampaio, 2019) e em políticas públicas educacionais (Lara, 2016; Lima & Azevedo, 2019; Bego, 2016; Florencio, Fialho, Almeida, 2017).

Grupos de jovens que merecem atenção especial são aqueles residentes em regiões periféricas ou rurais, localidades onde o acesso à saúde, à educação e ao lazer são dificultadas pela falta de estrutura para assegurar os direitos básicos. Eles enfrentam uma série de desafios, tais como o acesso à educação, à saúde, à moradia digna, à cultura, ao lazer e ao trabalho (Fialho & Ribeiro, 2016; Fialho & Maciel, 2016), que muitas vezes não se torna interessante a permanência nos lugares onde nasceram, sendo as fragilidades das políticas locais um dos principais fatores para a mudança à capital (Novaes, 2009). Faz-se necessário que os jovens conheçam seus direitos, saibam quais os caminhos para reivindicá-los e desenvolvam a consciência crítica e o empoderamento necessário para o engajamento nos embates políticos em prol de melhores condições de vida (Fialho, Machado & Sales, 2014).

Ante o exposto, observa-se a importância de desenvolver relações dialógicas com os jovens, especialmente aqueles que possuem maior liderança em suas comunidades, para que possam atuar como incentivadores e multiplicadores de conhecimentos para outros jovens, ampliando a rede de protagonistas com vistas a intervir nas políticas locais e estaduais que lhes dizem respeito. O objetivo do estudo foi qualificar técnica e politicamente jovens menos favorecidos economicamente acerca da realidade sociopolítica brasileira para o engajamento social e para a atuação como defensores de um projeto popular de sociedade com vistas a maior justiça social. Essa empreitada oportunizou tomar conhecimento sobre as compreensões, desejos e anseios juvenis no tocante à realidade das políticas públicas de juventudes em exercício respeitando a multiculturalidade (Abu-El-Haj & Fialho, 2019).

Como já mencionado, os jovens pobres enfrentam maiores desafios para a permanência em suas comunidades pela dificuldade de acesso à educação e ao trabalho, sendo praticamente obrigados a buscá-los nos centros urbanos e nas zonas mais desenvolvidas. No entanto, a educação, como meio de ampliar horizontes e perceber criticamente suas realidades pode ser crucial para nutrir nos jovens o desejo de auxiliar na transformação local,

reconhecendo-se como responsáveis pela melhoria das condições de vida do seu entorno (Pereira & Ribeiro, 2017; Banfield, Haduntz & Maisuria, 2016).

## 2. Metodologia

O estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa, tendo em vista a necessidade de compreender as realidades dos jovens, fomentar conhecimentos e problematizar as suas interpretações no que concerne às políticas públicas juvenis, o que necessita lançar luz às subjetividades e minúcias dificilmente contempladas em análises quantitativas (Minayo, 2007).

Partiu-se da hipótese de que, no Ceará, os jovens não estão bem organizados politicamente, uma vez que não há Conselho de Juventudes ou esse mecanismo é ineficiente na maioria dos municípios cearenses, possivelmente em decorrência da instrumentalização dos espaços por partidos políticos e pela ausência de formação política na educação formal. A partir disso, realizou-se uma pesquisa-ação realizada pelo grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades da Universidade Estadual do Ceará (PEMO/UECE) e apoiada pela Cáritas Regional Ceará. A UECE ficou responsável pelo projeto de pesquisa, institucionalização da formação como extensão universitária, análise dos dados e relatório final da pesquisa. Já a Cáritas se responsabilizou pela seleção e convite, transporte e acomodação dos jovens dos 45 jovens durante a formação, bem como pela organização e coordenação da formação. Boschini & Silva (2019) ressaltam a histórica relação da religião católica com a formação das juventudes, hoje, concebida numa perspectiva mais crítica.

A Cáritas Regional Ceará foi fundada em 08 de agosto de 1988 e é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, integrando a rede Cáritas Brasileira com sede em Brasília. Atua na defesa dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável solidário na perspectiva de políticas públicas com o objetivo de “promover e animar o serviço de solidariedade ecumênica libertadora, participar da defesa da vida, da organização popular e da construção de um projeto de sociedade a partir dos excluídos e excluídas [...]” (Cáritas, 2020, s.p.).

Participaram do estudo 45 jovens das oito regiões rurais e urbanas onde a Cáritas atua, denominadas de dioceses quais sejam: Fortaleza, Limoeiro do Norte, Itapipoca, Tianguá, Sobral, Crateús, Iguatu e Crato. Eles foram selecionados pela rede Cáritas, considerando os critérios de serem jovens (possuir entre 15 e 29 anos), comunicativos e com ampla inserção social em suas comunidades de origem. Esses critérios de inclusão foram definidos por se

tratar de uma pesquisa-ação amparada nos pressupostos da Pedagogia da Alternância, que visa preparar jovens com o objetivo de que estes se tornem multiplicadores de conhecimentos em suas comunidades, ao desenvolver redes de protagonismo juvenil. Em sumo, Gimonet (2007, p. 16) explica que Pedagogia da Alternância “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente”.

De acordo com Tripp (2005), o termo 'pesquisa-ação' está relacionado ao processo que oscila entre o agir no campo da prática e a investigação a respeito dela, sendo a sua maior característica a capacidade de alterar o que está sendo pesquisado, e o conhecimento obtido tende a servir para todos os envolvidos – pesquisadores e participantes. Nesse rumo, Cooke (1945, p.7) defende que a pesquisa-ação objetiva gerar conhecimento teórico e subsidiar a transformação prática, não se tratando de “pesquisa-a-ser-seguida-por-ação ou pesquisa-em-ação, mas de pesquisa-como-ação.” Uma potencialidade dessa metodologia é corroborar para a instrumentalização social crítica, contornando limitações, intolerância e desigualdades. Quando desenvolvida para esse fim, denomina-se pesquisa-ação emancipatória e, enquanto ato político, visa mudar o status quo de um grupo social.

A pesquisa-ação, amplamente utilizada nas ciências humanas (Késia, Pereira, Oliveira, & Silva, 2019), foi concretizada neste estudo mediante um curso formativo desenvolvido com 45 jovens líderes das oito cidades supramencionadas, entre agosto de 2017 e fevereiro de 2018. O curso foi constituído por seis módulos, sendo cada um composto por três encontros com duração total de 20 horas, que envolveram dois momentos principais: 1) Teóricos, para mediar os conhecimentos já produzidos no campo de políticas públicas juvenis e instigar a reflexão dos jovens; 2) ações práticas em suas cidades, as denominadas atividades do tempo-comunidade, que consistiam em socializar os conhecimentos adquiridos nos encontros presenciais com outros jovens de suas cidades.

Todos os jovens contactados para participar voluntariamente do curso assentiram consentimento, sendo explicado o objetivo do estudo, a forma de participação, a ausência de benefícios financeiros, a possibilidade de desistência a qualquer momento e a forma de divulgação dos resultados. Inclusive, realizaram uma inscrição formal que foi encaminhada a Pró-reitora de Extensão da UECE, que não apenas avaliou e aprovou o projeto, como certificou os jovens. Por questões éticas, foi assegurado o anonimato dos jovens participantes, que tiveram as suas identidades preservadas. Utilizou-se nomes fictícios de pedras preciosas: Ametista, Esmeralda, Rubi, Safira, Turquesa, Ágata, Diamante, Jade, Opala, Alexandrita, Citrino e Topázio, para as narrativas de 12 dos 45 jovens. Essa seletiva procedeu levando em

consideração as pertinências dos discursos para as problematizações, já que o discurso pode ser considerado como a palavra em movimento ou a prática de linguagem. Sua análise consiste em estudar como essas práticas atuam no presente, mantendo e promovendo essas relações (Orlandi, 2007). Concebe-se a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social (Vergara, 2005).

Os momentos teóricos eram mediados por especialistas que já possuíam larga trajetória de estudos no campo da história social, das políticas públicas, dos direitos humanos, das juventudes etc. Nas ações práticas, à luz da Pedagogia da Alternância, que objetivavam uma formação contextualizada com as realidades dos estudantes, especialmente no que tange à educação rural, no campo (Ribeiro, 2008), os participantes assumiram o compromisso de desenvolver atividades referentes aos conteúdos ministrados em cada módulo, tornando-se um multiplicador e colaborando para o fortalecimento das organizações dos grupos de jovens e adolescentes de suas comunidades.

### **3. Resultados e Discussão**

Os perfil dos jovens participantes do estudo demonstrou que: possuíam idade compreendida entre o intervalo determinado pelo estatuto da juventude, 15 a 29 anos, com média aproximada de 21 anos; eram 28 mulheres e 17 homens; a maioria já havia concluído o ensino médio e alguns cursavam o ensino superior; professavam a religião católica; e não estavam inseridos em instâncias políticas partidárias.

Para fomentar o momento teórico, foram elaborados seis módulos, denominados: 1) História social e política brasileira: aspecto econômicos, aparelhos ideológicos e relações de poder; 2) Patrimônio, memória, território e movimentos sociais: experiências e perspectivas; 3) Direitos Humanos; 4) Políticas públicas; 5) Projeto popular de sociedade justa, solidária e sustentável; e 6) Educação popular para as juventudes. Os conteúdos, de cada módulo, foram previamente selecionados, considerando sua importância para o conhecimento das temáticas, estes foram socializados e discutidos com os jovens em três encontros que totalizaram vinte horas. Após a discussão dos conteúdos, havia o encaminhamento de uma atividade prática na comunidade, que possibilitava exercitar os conhecimentos teóricos com o desenvolvimento de ações concretas em suas localidades.



**Quadro 1:** Cronograma do curso ofertado (08/2017- 02/2018)

<b>Módulo</b>	<b>Datas e principais conteúdos</b>	<b>Atividades</b>
<b>Módulo 1:</b> História social e política brasileira: aspecto econômicos, aparelhos ideológicos e relações de poder.	<b>04/08/2017</b> – Categorias de manutenção das estruturas de dominação e violência; <b>05/08/2017</b> – Método, trabalho, dialética; <b>06/08/2017</b> – Práxis reprodutora, retificadora, reflexiva, reformista e revolucionária.	Leitura do texto “(In)dependência ou morte: história, luta entre reprodução do capital e a emancipação do trabalho” e escolha de uma palavra que identifique a mobilização juvenil.
<b>Módulo 2:</b> Patrimônio, memória, território e movimentos sociais: experiências e perspectivas.	<b>08/09/2017</b> – Identidade e história dos lugares de onde viemos; <b>09/09/2017</b> – Construção de noções coletivas, patrimônio, cultura erudita e cultura popular; <b>10/09/2017</b> – Museologia social, trabalho com foco na memória.	Conversa com guardiões da memória de cada comunidade; busca por fotos antigas para a formação da memória coletiva; intervenções patrimoniais (exposição do material pesquisado nas praças); Construção de museus comunitários.
<b>Módulo 3:</b> Direitos Humanos.	<b>20/10/2017</b> – Direitos de primeira geração; Constituição Federal do Brasil, do México e Soviética; <b>21/10/2017</b> – Direitos territoriais, à educação, à cidade e à vida; <b>22/10/2017</b> – Direitos sociais violados;	Identificar violações de direitos humanos no território e quais as estratégias os movimentos sociais estão utilizando para enfrentá-las.
<b>Módulo 4:</b> Políticas públicas.	<b>18/11/2017</b> – Juventudes, Estado e Políticas públicas; <b>19/11/2017</b> – O que é democracia, estado e Governo; <b>20/11/2017</b> – Marcos da política nacional de juventude.	Levantamento dos espaços de representação juvenil e sugestão para o fortalecimento e criação dos espaços de participação.
<b>Módulo 5:</b> Projeto popular de sociedade justa, solidária e sustentável.	<b>15/02/2017</b> – Participação no encerramento do 16º Feirão de Socioeconômica Solidário; <b>16/12/2017</b> – Experiências de bem viver, crenças, lendas, relação com a terra; <b>16/12/2017</b> – Vivência na Vila dos Poetas, em Maranguape.	Sistematização de uma experiência de bem viver no seu território.
<b>Módulo 6:</b> Educação popular para as juventudes.	<b>02/02/2018</b> – Estudo das categorias 'povo', 'luta' e 'popular'; <b>03/02/2018</b> – Educação no campo; Educação Popular; Formação Política; <b>04/02/2018</b> – Rede como possibilidade de constituir espaço de diálogo.	Debate em grupo para discutir interpretações das imagens dos murais dos pintores mexicanos Diego Rivera e David Alfaro Siqueiros.

**Fonte:** Elaboração dos autores.

A relevância da apresentação do cronograma consiste na possibilidade de visualizar tanto os principais conhecimentos veiculados na formação como as ações desenvolvidas nas comunidades. Esses conteúdos foram trabalhados mediante a utilização de estratégias



diversas: leituras e discussões de textos, debates, rodas de conversa, dinâmicas, aulas expositivas, fóruns, paródias etc.

O primeiro módulo do curso foi norteado pela discussão das seguintes categorias: ‘individualismo’, ‘intolerância’, ‘indiferença’ e ‘naturalização da mentira como verdade’. As temáticas foram abordadas com vistas a instigar a solidariedade, despertar o senso crítico acerca das estruturas de poder do Estado e sobre a manutenção do sistema capitalista e como a educação formal tem atuado para essa finalidade. Também foram elencadas as categorias ‘método’, ‘trabalho’, ‘dialética’ e ‘ideia de desenvolvimento’ na estrutura capitalista, que exige a desigualdade para se manter. A noção de dialética foi apreendida como o movimento histórico e social que expõem as contradições ao longo do desenvolvimento. O diálogo sobre esse termo esteve presente durante todo esse módulo e visou à formação crítica dos jovens em quatro vertentes: econômica, social, política e cultural. Na discussão sobre ‘práxis’, que se trata do ato de pensar sobre o meio e transformá-lo (Franco, 2003; Genú, 2018), os jovens compreenderam que ela parte do real, delinea o ideal e pode tornar-se real, transformando a realidade. Dentre as modalidades de práxis - reprodutora, retificadora, reflexiva, reformista e revolucionária - concluiu-se que a última, que luta por uma nova organização de poder popular, é a que está de acordo com o pensamento e com as práticas dos jovens inseridos no curso, que disseram sempre buscar fazer o movimento da crítica e da autocrítica.

Esse contato inicial, a partir da roda de conversa, demonstrou o quão os espaços formativos para as juventudes têm sido escassos. No momento de avaliação do módulo foi salientado o teor que esses ambientes possuem para aprimorar a ação prática no meio social, conforme discurso de Ametista (2017): “O espaço de formação é criador. Onde está a nossa ação? Como está a nossa práxis? É importante para a gente avançar.”

Como atividade do tempo-comunidade os jovens foram incitados a formar grupos de acordo com as suas cidades e organizar uma formação sobre os temas estudados para os jovens dos lugares onde vivem, para cada encontro havia uma atividade conforme se mostra no quadro 1. Sobre esse momento, Esmeralda (2017) chamou atenção para a riqueza dos conteúdos e confessou sentir receio de não conseguir transmiti-los para os jovens do seu interior, sinalizando a necessidade de formações que abrangessem todos os jovens: “Como eu queria que os meninos da diocese estivessem aqui. Foi tanto conteúdo que não sei se terei capacidade de passar com tanta riqueza, tudo o que aprendemos e vivenciamos aqui.”

O discurso de Esmeralda transparece que as juventudes sentem necessidade de uma formação que instigue a criticidade e o protagonismo, mas que esses espaços são insuficientes. Na contramão, são comuns discursos, principalmente por parte dos Governantes

políticos, que as juventudes contemporâneas são apáticas e insensíveis às causas sociais, diferente dos jovens de outrora (Souza, 2004). No entanto, atualmente, as juventudes não estão alheias aos problemas da sociedade, mas a sua intervenção social não se consolida pela falta de formação crítica e cidadã que os estimulem a intervir no seu meio, afinal, há uma valorização da educação conteudista em detrimento daquela que privilegia a formação humana e cidadã (Fialho & Sousa, 2019). Pelo contrário, a maioria dos jovens enxergam as dificuldades, mas não se veem capazes e responsáveis pela mudança, se conformando com as condições que lhes são postas (Sousa, 2017).

O segundo módulo teve o escopo de discutir sobre a identidade dos lugares onde os jovens vivem. Foi socializada a história das suas comunidades, assentamentos e periferias, para visualizar o negligenciamento de direitos constitucionalmente assegurados e espaços de lutas. Os jovens trouxeram um universo de patrimônios culturais de suas comunidades muitas vezes não levados em consideração pelos poderes públicos. Nas narrativas eles, inclusive, citaram os patrimônios naturais – açudes, mangues, rios -, que difere da concepção de patrimônio histórico iniciada no Brasil a partir de 1920 com a elite intelectual e urbana, que vincula a história aos feitos heroicos às datas e acontecimentos considerados mais importantes (Fialho, Santos & Sales, 2019).

Os jovens destacaram patrimônios imbricados com os seus cotidianos por acreditar que são eles os símbolos de identidade dos seus lugares, a exemplo da árvore centenária Pereiro da Caatingueira, de Limoeiro do Norte, a Casa de Farinha do Sítio São João, de Tianguá, e o Museu Chico da Silva, localizado em Fortaleza, etc., monumentos valiosos para a população que não se encontra nos centros urbanos. A viabilidade de considerar tais espaços como patrimônios históricos se trata de um feito recente, pois, internacionalmente, a partir de 1960, o conceito de Patrimônio Cultural foi revisado e passou a reconhecer novas categorias de bens mais próximos do cotidiano dos diversos grupos sociais.

Safira e Rubi criticaram também a versão dos fatos veiculados pelos livros didáticos, que não consideram a vida comum: “A história do nosso povo continua sub-representada ou inexistente nos livros de história do Ensino Fundamental e Médio utilizados nas escolas” (Safira, 2017); “Não há aprofundamento da história do Ceará nas escolas. A gente sabe pouco do Brasil e muito menos do Ceará” (Rubi, 2017). Turquesa acrescenta inferindo que a cultura e a história das comunidades do campo são ainda mais desprivilegiadas do que as das cidades, sendo necessário maior envolvimento dos jovens com a população mais antiga com vistas a conhecer e posteriormente socializar as histórias das suas comunidades:

No campo, além da gente não saber muito sobre nossa história, a história se concentra nas zonas urbanas dos municípios. Os mais velhos não repassam, os jovens não se importam. “Menina, isso é besteira, para que tu quer saber?” A gente, como jovem, se fecha muito. A gente não conversa mais como antigamente (Turquesa, 2017).

A atividade proposta para o tempo-comunidade seguiu justamente essa perspectiva realçada por Turquesa, apreender as histórias das localidades a partir das versões populares, considerando a memória dos mais velhos. O que permitiu relacionar a história, a identidade e os patrimônios culturais como símbolos de lutas dos movimentos sociais, a partir das conversas com os guardiões das memórias do lugar onde vivem, e da busca por registros para a organização e apresentação da memória coletiva, visitando lugares de memória e construindo uma árvore genealógica dos moradores mais antigos.

O material coletado – fotos, narrativas, documentos pessoais, reportagens - foi exposto nas praças das comunidades para disseminar o conhecimento adquirido aos demais membros da população. Alexandrita mencionou que a partir dessas atividades foi possível tomar conhecimento de outra versão da história do seu local, distinta daquela institucionalizada que ela conhecia: “Minha comunidade já tem sua história escrita, mas foi feita por uma vereadora, e nessa história a gente não percebe as nossas raízes. Eu não sei se havia indígenas, quem foram as primeiras pessoas responsáveis pela construção do lugar” (Alexandrita, 2017).

Diamante (2017) compreende que saber sobre o lugar ao qual se propõe mudanças é essencial: “Como eu posso canalizar toda essa energia de jovens, de luta, se eu não conheço sobre o lugar onde eu vivo e nem a minha própria história?” Corroborando com essa percepção, Jade acredita que só é possível efetivar a transformação quando se domina o conhecimento e os saberes que perpassam a comunidade. Por isso, propõem uma reconfiguração da educação formal:

Quando a gente se propõe a defender o nosso território, a gente se propõe a fazer uma reeducação. Para a gente conseguir fazer isso é necessário a gente ter conhecimento, além dos saberes existentes nas nossas comunidades. Que mude o formato da educação formal trazendo a perspectiva que estamos entrando em contato (Jade, 2017).

A necessidade de intercalar os conteúdos curriculares com as realidades dos estudantes mediante a interdisciplinaridade é uma particularidade expressa em alguns documentos legais que regem a educação brasileira, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 (Brasil, 1996), e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil,

2017), que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais das escolas de Educação Básica. Entende-se que

[...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos [...] (Brasil, 1999, p. 89).

Inclusive, importa mencionar que a parte diversificada do currículo determina, no Art. 26, que os currículos “[...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (Brasil, 1996, s. p.). No entanto, há uma negligência de estados e municípios em direcionar esse debate para o cerne das decisões colegiadas em uma perspectiva de gestão democrática. Tal descaso pode ser um campo de atuação dos jovens, exigindo que as escolas de ensino fundamental e médio cumpram essa prerrogativa legal.

No entanto, as práticas corriqueiras das instituições educativas descontextualizam os conteúdos estudados, que uma vez dissociados da vida, se tornam irrelevantes (Fialho, Machado & Sales, 2014). Dessa maneira, a aprendizagem prossegue sendo considerada insignificante e demasiadamente dispensável pelo aluno, que não enxerga valor naquele conteúdo para a sua realidade, já que não consegue compreender a valia do conhecimento formal para a sua vida (Soares, 2012). Esse entendimento perpassa a narrativa de Rubi (2017), exposta anteriormente, que demonstra insatisfação com relação aos livros didáticos de História, que não abordam a história do Ceará e muito menos a do seu município.

Ao abordar os conceitos de ‘patrimônio’, ‘memória’, ‘território’, ‘movimentos sociais’ e ‘construção de noções coletivas’, os jovens concluíram que ninguém mais indicado para contar a história de um lugar do que as pessoas que ali vivem e, que a história, a memória e o patrimônio são campos de disputa, uma vez que a versão dos colonizadores desconsideram as identidades do povo (Bosi, 1936; Freitas & Bica, 2009; Fialho, Santos & Sales, 2019). Por conseguinte, o jovem comprometido com a mudança social deve conhecer sobre o seu ambiente para então poder intervir (Frezza & Maraschin, 2009). Essa é uma tarefa que, na compreensão dos jovens, deve ser garantida pela educação formal, o que não vem se concretizando, pois os livros didáticos não abarcam as histórias locais e geralmente os docentes se restringem a seguir esse material relegando outros recursos no fomento à práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas a segundo plano de importância.

No módulo posterior, o terceiro do curso, foi discutido sobre os direitos humanos desde a sua gênese no século XIX, na França, abordando também sobre as Constituições brasileira e mexicana e sobre as concepções de direitos humanos que elas veiculam. Nesse momento, questionou-se a história eurocêntrica e concluiu-se que a luta por uma constituição, como foi o caso do México, é importante para que as demandas da população sejam atendidas, o que não aconteceu no Brasil, cuja constituição vigente não resultou de lutas sociais, embora tenha havido certa participação da sociedade em decorrência do momento de redemocratização pelo qual o país passava (Freitas & Biccias, 2009). Os jovens entenderam que é necessário conhecer a história internacional, nacional e local, para desmistificar o papel dos direitos humanos na sociedade, pois é preciso melhor compreendê-lo para sabermos a respeito da sua consolidação. Eles avaliam o contexto atual como difícil para a expansão e para a concretização dos direitos e, por isso, consideram ser cada vez mais emergente o domínio dos instrumentos jurídicos, que não neutros e atendem aos interesses dos seus elaboradores, nem sempre priorizando os anseios da maioria da população (Fialho, 2015).

Como atividade prática de sala de aula os jovens desenvolveram um tribunal popular a partir da simulação de casos criminais fictícios por eles selecionados, sobre os quais montaram a acusação, a defesa do Estado e o Júri. No tempo-comunidade eles realizaram um levantamento das condições dos lugares onde vivem e reconheceram, a partir do conteúdo estudado, violações de direitos sociais diversos, principalmente na área da educação e na de segurança pública. Na sequência, pensaram e problematizaram possíveis estratégias para enfrentar os conflitos elencados.

Ao abordar sobre alguns direitos específicos, como à vida, ao território, à cidade e à preservação da juventude pobre e negra, os jovens questionaram a atuação dos sistemas de ensino, que deveriam garantir a formação cidadã, mas não é isso o que se efetiva, mesmo que os direitos humanos estejam imbuídos nos temas transversais a ser trabalhados no decorrer do ano letivo (Brasil, 1996). Esse fato foi comprovado por Fialho, Sousa e Lopes (2018) ao realizar pesquisa com docentes do ensino médio e evidenciar a impossibilidade de formar as juventudes para o exercício dos direitos humanos e da cidadania, principalmente em decorrência da organização curricular, que preza pelos conteúdos considerados mais importantes, como das disciplinas de português e de matemática. Essas autoras sinalizam que o ensino voltado para as competências é ainda mais forte no decorrer do Ensino Médio, nível de escolaridade que antecede o exame nacional e, por isso, são os jovens os mais prejudicados pela ausência da educação voltada para o exercício cidadão.

No quarto módulo foi chamada atenção para as políticas públicas, em especial para aquelas voltadas para os jovens, denominadas políticas públicas de juventudes (Spósito & Carrano, 2003). As categorias norteadoras para reflexão e discussão foram ‘juventudes’, ‘Estado’ e ‘Políticas Públicas.’ Sobre a concepção de juventudes, embora essa fase da vida seja permeada por incompreensões e diversidades, não sendo possível uma definição universal e estática, os jovens consideram que, no que tange às políticas públicas, há entendimento da juventude como fase de transição e preparação para a vida adulta, como ameaça à ordem social, especialmente a respeito daqueles jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social, além de disseminar a imagem do jovem pobre como potencial criminoso. Safira (2017) exemplifica esse entendimento quando afirma que “não só na compreensão da elite, mas das demais classes, o jovem continua sendo criminalizado”.

A despeito dessa compreensão sobre o público juvenil, os jovens envolvidos na formação enxergam o Estado como produto de um povo a quem deve servir por meio de políticas públicas, que devem partir de um plano de Governo e se consolidar em ação prática de acordo com as necessidades da população, conforme relato de Opala (2017), que definiu o Estado como “uma forma de garantir uma convivência sadia de todos através de regras que mantém o bem estar social.”

Destarte, os jovens não sentem as suas necessidades – saúde, educação, lazer, cultura - saciadas pelas ações do Estado e, muitas vezes, permanecem imóveis, não se empenhando na promoção da mudança dessa realidade, suposta acomodação causada, muitas vezes, pelo desconhecimento de como podem atuar para mudar essa realidade (Sousa, 2017). Os jovens envolvidos neste estudo sinalizam que esse é um dos resultados da ausência de aprofundamento sobre o regime político democrático, que passa a esquecer que o governo é para o povo e com o povo, ou seja, o poder é da população e não dos políticos. Novamente, foi apontada a insuficiência da escolarização formal na educação política: “Como vivemos em um regime de leis que não conhecemos? Pela falta de conhecimentos se aceita a perda de direitos. E na escola não é ensinado esses conteúdos, e sim conteúdo que não é comum à nossa realidade” (Ágata, 2018). O entendimento de Topázio é complementar ao de Ágata, já que esse jovem acredita que

A falta de informação sobre o que é a própria democracia é emblemática para questionarmos a sua própria existência. O que se vê é a falta de informação para a população, principalmente nas escolas, de como o Estado realmente funciona, de como se dá o acesso às políticas públicas, e da estrutura de funcionamento da máquina que nos governa (Topázio, 2017).



A BNCC, além de definir as competências a ser dominadas pelos estudantes ao final da escolarização, determina que os docentes também devem focar na formação para a cidadania e para os direitos humanos, assumindo papel decisivo na formação integral do cidadão e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Das dez competências elencadas para consumir tal aspiração, a de número nove assevera o exposto ao referenciar que a educação deve:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p.10).

Klein & Pátaro (2008) antes da publicação da BNCC já explicam que isso não ocorria, pois a educação para a formação cidadã e para a compreensão dos direitos humanos e dos deveres intrínsecos à convivência na sociedade civil sempre esteve presente nos documentos legais desde tempos passados, no entanto, o aparato legal não garante a formação considerada integral do indivíduo.

Para intervir nas comunidades, os jovens foram incitados a investigar sobre as formas de participação juvenil nos seus municípios por meio de um levantamento das políticas públicas de juventudes em exercício, reconhecendo as suas potencialidades, insuficiências e possibilidades de luta. Como resultado, os jovens constataram que em todas as cidades dos jovens envolvidos no estudo, e até mesmo na capital cearense: 1. O Conselho de Juventude, órgão responsável por fomentar as políticas juvenis, não funcionam ou não há Coordenadoria ou Secretaria especializada de juventude; 2. Os projetos para as juventudes são escassos, principalmente nas zonas rurais; 3. A ausência da Secretaria de Juventudes resulta em projetos e programas destinados a esse público por meio de outras secretarias que abarcam a população geral, como a Secretaria de Esporte e Cultura; 4. A maior parte das ações existentes veiculam uma imagem negativa dos jovens (perigo para a sociedade) e objetivam ocupar os seus tempos para que não pratiquem atos infracionais; 5. Muitas das ações desenvolvidas nos territórios com foco nas juventudes não são promovidas pelo poder público, mas por organizações não governamentais ou por grupos religiosos locais.

Esses pontos elencados revelam como tem se efetivado o trato do Governo para com os jovens cearenses. Mesmo com os avanços das últimas décadas, que promovem políticas públicas que se voltaram para uma diversidade de áreas sociais, não estão sendo sanadas as



demandas juvenis, fato já comprovado em estudos de Frezza, Maraschin & Santos (2009), Fialho & Sousa (2017) e Spósito & Carrano (2003).

As juventudes entraram na agenda pública nos anos 90, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, quando começaram a ser pensados programas para prevenir e controlar as suas condutas ilegais (Araújo, 2014). Nesse ínterim, o jovem era visto como ameaça e a juventude como uma “[...] fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados problemas sociais” (Pais, 1990, p.141). Tal percepção ainda perpassa ao contexto atual, no qual os jovens não são alvo dos devidos investimentos que se fazem necessários para o seu efetivo desenvolvimento destituídos da ideia de problema social (Pais, 2004).

Nos dois últimos momentos do curso, quinto e sexto módulos, foram polemizadas experiências e estratégias de intervenção social para a construção da sociedade do bem viver em seus territórios, a exemplo da medicina natural e dos saberes populares. Os jovens enfatizaram o processo de desvalorização das suas culturas e da necessidade de luta protagonizada pelas juventudes para assegurar o seu reconhecimento enquanto categoria importante para o futuro do país e para assegurar os seus direitos constitucionais negligenciados. Para isso, salientou-se como crucial a educação popular para as juventudes, pois ela instiga a compreensão do povo como sinônimo de resistência, tratando-se de um campo do conhecimento e “concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política na busca de contribuir para a busca de processos de resistência e para a emancipação humana” (Paludo, 2015, p. 220).

Para Fernandes (2009), a educação popular não é consoante ao sistema capitalista, sendo inviável a sua prática nos tempos atuais. No entanto, os jovens entendem que ela, enquanto processo de teoria-ação no território com vistas à luta social, recupera processos históricos marginalizados em detrimento do sistema capitalista, sendo ato político imprescindível à formação das juventudes nos estabelecimentos de ensino (Florencio, Fialho & Almeida, 2017). Eles defendem que mediante a educação popular contextualizada a partir das realidades dos territórios onde vivem, torna-se possível a formação de jovens protagonistas e compromissados com a transformação dos seus espaços.

No momento final do curso, quando os jovens expuseram as suas avaliações, eles pontuaram as contribuições das formações para o crescimento pessoal e para alargar as possibilidades de luta. Vejamos alguns relatos: “O curso me ajudou a perceber para onde eu irei. A vivência com as outras pessoas me ensinaram a ser mais humano. O primeiro módulo já fez com que eu quisesse permanecer em todos os outros” (Safira, 2018); “A gente acaba

aprendendo novos nomes para o que vivemos, aprendendo novos métodos para o trabalho nos territórios [...]. Saio fervilhando, com mais questões do que quando começamos” (Citrino, 2018); “A inquietação que fica é que vai dar o rumo para a nossa atuação como rede, como mulher, ser humano, não dá para medir o quanto o curso me transformou.” (Turquesa, 2018). Esses discursos revelam que essa pesquisa-ação corroborou para incitar o protagonismo juvenil em suas localidades rurais ou periféricas, locais de moradia do público do curso ofertado.

#### **4. Considerações Finais**

Foi desenvolvida uma pesquisa-ação, com o objetivo de qualificar técnica e politicamente jovens menos favorecidos economicamente acerca da realidade sociopolítica brasileira para o engajamento social e para a atuação como defensores de um projeto popular de sociedade com vistas a maior justiça social. Pressupomos inicialmente que os jovens cearenses não estavam suficientemente organizados em seus territórios e não exerciam o protagonismo em meio às políticas públicas com vistas à transformação dos seus locais de origem, o que demandava uma maior organização e implementação de estratégias de articulação, incidência e comunicação para fomentar a atuação política. Tal pressuposto foi confirmado na formação articulada pela Cáritas Ceará envolvendo jovens de oito dioceses onde essa entidade atua: Fortaleza, Limoeiro do Norte, Itapipoca, Tianguá, Sobral, Crateús, Iguatu e Crato.

Utilizou-se a Pedagogia da Alternância, que possibilitou formar jovens para que estes se tornassem multiplicadores em seus contextos sociais a partir das realidades municipais e das condições de vida das populações locais, como ficou definido a partir das atividades, tempo-comunidade, mencionadas no quadro 1. Quarenta e cinco jovens participaram das formações, nas quais foram estimulados a interagir com o seu lugar de origem sob o intuito de compreendê-lo e transformá-lo, articulando conhecimentos teóricos e práticos.

Os resultados sinalizaram as denúncias dos jovens no tocante a inexistência ou a ineficácia de órgãos peculiares à organização e ao atendimento das demandas juvenis em seus municípios, tais como Conselho de Juventude, Coordenadoria e Secretaria especializada de juventude, já que os primeiros era em muitos casos inexistentes e a última não fomenta atividades para a real formação e envolvimento juvenil em suas ações. Por consequência, o curso ofertado se consolidou em momento oportuno para a formação das juventudes, pois não estão sendo efetivadas iniciativas nesse sentido no Estado do Ceará.

Embora, nos últimos anos, os jovens tenham conquistado espaço considerável em meio às políticas públicas nas diversas esferas governamentais e tenham se tornado focos de documentos específicos, a exemplo do Estatuto da Juventude, um panorama de dificuldades persiste latente. A formação de 120 horas, distribuídas em seis módulos, possibilitou que os jovens compreendessem: o lugar que ocupam nas políticas públicas; a escassez de projetos direcionados para as juventudes, prioritariamente aquelas que vivem em zonas rurais; a existência de projetos e programas vinculados a outras secretarias que não levam em consideração as especificidades juvenis; a permanência da concepção do jovem como ameaça à ordem social, a presença de propostas que visam à mera ocupação dos jovens em atividades que não propiciam a devida formação do indivíduo; e a necessidade do empoderamento para que o jovem possa ser um agente crítico e transformador de sua localidade, com vista a uma sociedade mais justa.

A escolarização formal foi apontada como insipiente para o desenvolvimento de uma consciência política porque prioriza o repasse de conteúdos descontextualizados e trabalha com livros didáticos que não priorizam os problemas das comunidades periféricas e rurais. Ainda que considerada importante para a formação de indivíduos empenhados na transformação do seu meio, conhecedores dos seus direitos enquanto cidadãos e mobilizadores de ações em prol de uma vida melhor; nos moldes como se desenvolve, a educação não auxilia no desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao local de origem e na responsabilidade pelos rumos que as políticas públicas tomam.

O estudo conclui que os jovens são cruciais para efetivar a transformação da sociedade, sendo a formação da consciência crítica indispensável para esse fim. Aqueles que vivem em condições menos privilegiadas financeiramente, tais como os jovens envolvidos nesta pesquisa-ação, merecem ainda mais atenção, pois ao mesmo tempo em que são os que mais sofrem com a negligência de direitos constitucionais, são justamente os que não possuem conhecimento desses direitos e dos mecanismos de mobilização social para assegurá-los. Empoderar politicamente os jovens sobre a realidade sociopolítica e capacitá-los para o protagonismo social se faz necessário e urgente, pois aqueles que desenvolvem a consciência crítica acerca da sua importância enquanto sujeito político está mais suscetível a empreender ações consoante à igualdade e justiça social.

Importa salientar que por se tratar de um estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação, trabalhou-se com um número relativamente reduzido de jovens e estes eram residentes de apenas um estado brasileiro, o Ceará, ainda que de diversas cidades. Logo, a pesquisa apresenta a limitação de não poder ser generalizável para o âmbito nacional, no entanto,

sinaliza para a relevância no que concerne a elaboração de outros estudos com esse mote para que seja possível comparar resultados e aprofundar discursões acerca da participação juvenis nas políticas públicas de seus municípios.

## Referências

Abu-el-haj, M. F., & Fialho, L. M. F. (2019). Formação docente e práticas pedagógicas multiculturais críticas. *Revista Educação em Questão*, (57), 1-27.

Alves, F. C., Fialho, L. M. F., Lima, M. S. L (2018). Formação em pesquisa para professores da educação básica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, (11)27, 285-300.

Araújo, A. (2014). Política pública para juventude: analisando o processo de construção no Brasil. *Cadernos Anpae*, (18), 1-20.

Araújo, R. M. B., & Esteves, M. M. F. (2017). A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. *Educação & Formação*, (2)4, 18-35.

Ariés, P. (1981). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.

Banfield, G., Haduntz, H., Maisuria, A. (2016). The (im)possibility of the intellectual worker inside the neoliberal university. *Educação & Formação*, (1)3, 3-19.

Bego, A. M. (2016). Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. *Educação & Formação*, (1)2, 3-24.

Boschini, D., & Silva, C. (2019). Juventude, gênero e religião: o papel da Igreja Católica na formação da juventude. *Research, Society and Development*, 8(12), e168121669.

Bosi, A. (1936). *Dialética da colonização*. São Paulo: Schwarcz.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília: MEC.

Brasil. (2013). *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 ago. 2013.

Brasil. (2017). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Cáritas. (2020). [Web log post]. Recuperado de:  
<https://www.cnbbo2.org.br/organismos/caritas/>

Cooke, W. (1945). *A foundation correspondence on action research: tion correspondence on action research Ronald Lippitand John Collier*. The University of Manchester: Manchester.

Fernandes, F. (2009). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. São Paulo: Global.

Fialho, L. M. F. (2015). *A vida de jovens infratores privados de liberdade*. Fortaleza: UFC.

Fialho, L. M. F. (2016). *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE.

Fialho, L. M. F., & Maciel, F. C. G. (2016). *Polifonia em juventude*. Fortaleza: EdUECE,

Fialho, L. M. F., & Ribeiro, M. A. T. L. (2016). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE,

Fialho, L. M. F., Santos, F. M. B., Sales, J. A. M. (2019). Pesquisas Biográficas na História da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, (26), 11-29.

Fialho, L. M. F., & Sousa, F. G. A. (2017). Política Pública de Juventudes: percepções dos bolsistas do Prouni. *Jornal de Políticas Educacionais*. (11)17, 1-20.

Fialho, L. M. F., & Sousa, F. G. A de. (2019). Juventudes e redes sociais: interações e orientações educacionais. *Revista Exitus*, (9), 202-231.

Fialho, L. M. F., Machado, C. J. S., Sales, J. A. M. (2014). As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada no Ensino Fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. *Educação em Foco*, (17), 203-224.

Fialho, L. M. F., Sousa, F. G. A. S., Lopes, T. M. R. (2019). Juventudes e ensino médio: direitos humanos e ensino para a diversidade, *Espaço Pedagógico*. (26), 238-259.

Fialho, L. M. F., & Vasconcelos, J. G. (2019). Percepções de jovens em conflito com a lei privados de liberdade: educação e socialização. *ETD: Educação Temática Digital*, (21), 126-144.

Fialho, L. M. F., & Cacau, J. B. (2016). *Juventudes e Políticas Públicas*. Fortaleza: EdUECE,

Florêncio, L. R. S., Fialho, L. M. F., Almeida, N. R. O. (2017). Política de Formação de Professores: A ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. *Holos*, (5), 303-312.

Franco, M. A. S. (2003). *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papyrus.

Freitas, M. C de., & Biccias, M de S. (2009). *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez.

Frezza, M., Maraschin, C., Santos, N. S dos. (2009). Juventude como problema de políticas públicas. *Psicologia & Sociedade*, (21)3, 313-323.

Genú, M. A. (2018). Abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. *Educação & Formação*, (3)9, 55-70.

- Jimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ.
- Guimarães, A. Q., & Almeida, M. E. (2013). Os jovens e o mercado de trabalho: evolução e desafios da política de emprego no Brasil. *Temas de Administração Pública*, (8)2, 1-26
- Jardilino, J. R., & Sampaio, A. M. (2019). Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. *Educação & Formação*, (4)10, 180-194.
- Késia, A., Pereira, I., Oliveira, R., & Silva, R. (2019). A pesquisa-ação nas publicações da Revista Brasileira de Educação (2016-2018). *Research, Society and Development*, 8(10), e08810720.
- Klein, A. M., & Pátaro, C. S de O. (2008). *A escola frente às novas demandas sociais: Educação comunitária e formação para a cidadania*. São Paulo: Ática.
- Lara, A. M. (2016). Políticas de redução da desigualdade sociocultural. *Educação & Formação*, (3), 140-153.
- Lei nº 9.394. (1996). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*.
- Lima, A., & Azevedo, M. L. (2019). Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná. *Educação & Formação*, (4)12, 124-147.
- Minayo, M. C. (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Ministério da Educação. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental*.
- Mororó, L. P. A (2017). Influência da formação continuada na prática docente. *Educação & Formação*, (2)4, 36-51.



Novaes, R. C. R. (2009). A juventude como foco das políticas públicas. In: Castro, J. A de., & Aquino, L. M. C de., Andrade, C. C de (Coords.), *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. (pp.9 32).

Orlandi, E. P. (2007). *Análise de discurso*. 7 ed. Campinas: Pontes.

Pais, J. M. A. (1990). A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise sociológica*, (25), 139-165.

Pais, J. M. (2004). *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes Perante o Corpo: Inquérito aos Jovens Portugueses*. Oeiras: Celta

Paludo, C. (2015). Educação popular como resistência e emancipação humana. *Cadernos cedes*, (35)96:219-238.

Pereira, A., & Ribeiro, C. S. A. (2017). Culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso. *Educação & Formação*, (2)5, 95-110.

Ribeiro, M. (2008). Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e pesquisa*, (34), 27-45.

Smyth, E., & Hamel, T. (2016). The history of initial teacher education in Canada: Québec and Ontario. *Educação & Formação*, (1)1, 88-109.

Soares, G, L. (2012). *A formação do cidadão no ambiente escolar: da conscientização à intervenção na própria realidade*. Porto Alegre: Pampa.

Sousa, F. G. A de. (2017). *Prouni: o que pensam as juventudes sobre essa política pública de acesso ao Ensino Superior*. (Monografia de graduação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza).

Souza, C. Z. V. G. (2004). *Juventude e contemporaneidade: Possibilidades e limites*. Chile: Última década.

Spósito, M. P., & Carrano, P. C. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 16-39.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, (31)3, 443-466.

Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Lia Machado Fiuza Fialho – 40%

Francisca Genifer Andrade de Sousa – 40%

Paulo José Rodrigues Monteiro – 20%