

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcos Vinicius da Silva Goulart

**A PRODUÇÃO DA JUVENTUDE COMO UM OBJETO DE SABER PEDAGÓGICO  
NOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Porto Alegre  
2018

Marcos Vinicius da Silva Goulart

**A PRODUÇÃO DA JUVENTUDE COMO UM OBJETO DE SABER PEDAGÓGICO  
NOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

*Orientadora: Profa. Dra. Clarice Saete Traversini*

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2018

### CIP - Catalogação na Publicação

Goulart, Marcos Vinicius da Silva

A produção da juventude como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o Ensino Médio no Brasil / Marcos Vinicius da Silva Goulart. -- 2018. 145 f.

Orientador: Clarice Salete Traversini.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Juventude. 2. Ensino Médio. 3. Análise dos Discursos. 4. Michel Foucault. 5. Rede Documental. I. Traversini, Clarice Salete, orient. II. Título.

Marcos Vinicius da Silva Goulart

**A PRODUÇÃO DA JUVENTUDE COMO UM OBJETO DE SABER PEDAGÓGICO  
NOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 19 jul. 2018

---

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini - Orientadora.

---

Profa. Dra. Dora Lilia Marín-Díaz - UPN - Colômbia.

---

Profa. Dra. Juliana Ribeiro de Vargas - ULBRA.

---

Profa. Dra. Maria Lucia Castagna Wortmann - UFRGS.

---

Profa. Dra. Nair Iracema Silveira Dos Santos - Externo.

*Dedico esta tese à minha orientadora, Clarice Traversini, pela força, serenidade e inspiração que foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.*

*Também dedico à minha companheira, Nola Gamalho, pela parceria e compreensão. Teu amor é minha força.*

*Por fim, dedico às minhas irmãs, sobrinhas e sobrinhos, mas especialmente a meus pais, Mário e Vera, pela força e por terem sido a base de tudo que sou.*

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, gostaria de agradecer, em primeiro lugar, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição em que o ensino público de qualidade é um princípio, pela minha formação desde a graduação. Também ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pelo acolhimento por parte dos docentes, colegas discentes e equipe da secretaria.

Ao Núcleo de Estudos sobre Cultura, Currículo e Sociedade (NECCSO) e ao Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED), mais especificamente, às professoras doutoras Maria Luisa M. Xavier, Delci Klein e Renata Sperrhake, pelo auxílio, amizade e ensinamentos. A Clarice Traversini, minha orientadora, pela colaboração, parceria e aprendizado. Também aos colegas João Aguiar, Camila Alves, Débora Costa, Julia Reis, Julian Milone, Konstans Steffen e Luciane Swirsky, pelo apoio em relação a esta pesquisa desde que a “ouviram” quando era apenas um conjunto de ideias.

Às professoras doutoras Juliana Vargas e Maria Lúcia Wortmann, pelas lições que qualificaram e ainda fizeram com que outros deslocamentos operassem nesta tese. Também gostaria de agradecer à professora doutora Dora Marín, por ouvir as ideias da minha pesquisa quando, em estágio sanduíche em Bogotá; seus questionamentos instigaram e provocaram algumas reflexões que auxiliaram na elaboração desta tese. Em especial, gostaria de agradecer à professora doutora Nair Silveira dos Santos, pelo aprendizado e amizade que nos acompanham desde os tempos do programa Conexões de Saberes na UFRGS – tempos de lutas, inquietações e transformações da universidade.

Ao Grupo de Pesquisa História da Prática Pedagógica, vinculado à Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia e coordenado pelo professor doutor Carlos Noguera, pelo auxílio, aprendizado e acolhimento em Bogotá no período em que desenvolvi o meu estágio sanduíche. Também não posso deixar de agradecer a cada colega do grupo por suas leituras, comentários e discussões, que foram essenciais para a minha formação como pesquisador. Espero ter honrado essa experiência pelas palavras que traço nesta tese.

Ao colega José Leonardo Ruivo, pela amizade que nos acompanha desde a graduação em Filosofia, por tudo o que as nossas conversas e confissões nos ensinaram...

Este trabalho também é fruto de uma série de experiências que me formaram como um sujeito político desde minha vivência no bairro Restinga, Porto Alegre/RS. Sem essas experiências – que marcaram muitos deslocamentos – não estaria aqui, na universidade pública, em um programa de excelência, ocupando um espaço em que jovens pobres são uma imensa minoria. Por isso, gostaria de agradecer aos colegas do programa Conexões de Saberes, que tornaram a minha experiência como aluno de origem popular na UFRGS, desde a graduação, uma vivência essencialmente política. Ao pessoal do antigo Fórum das Escolas da Restinga e Extremo-Sul (FERES), pela luta em torno de uma educação pública aberta à cultura popular do bairro. Também ao pessoal do Comitê de Resistência Popular da Restinga, pelas lutas por educação e saúde que travamos contra o descaso dos poderes públicos, em especial ao querido amigo André de Jesus, dos tempos de rádio comunitária e oficinas nas escolas. Agradeço ao histórico militante Luiz Carlos Beleza (*in memoriam*), pelas divergências e convergências políticas que me ensinaram que a luta por algo maior (o bairro Restinga nesse caso) é muito mais importante do que as visões restritas e particulares de cada um. E aqui agradeço a ele, de coração, por ter ajudado a criar uma Restinga em que os seus moradores se orgulham de dizer que são “restingueiros”.

Por fim, e não menos importante, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) pelo apoio financeiro sem o qual o desenvolvimento desta tese seria uma árdua tarefa.

*O que realmente me parece evidente é que nosso tempo se caracteriza pelo extremo predomínio dos jovens (ORTEGA Y GASSET, 1959, p. 293).*

## RESUMO

Nesta tese, é analisada a produção da juventude como um objeto de saber pedagógico a partir dos discursos sobre o ensino médio no Brasil. A metodologia se baseou na análise dos discursos de inspiração foucaultiana e, em especial, a história do pensamento de Foucault: uma perspectiva focada na produção de jogos de verdade, de problematizações. Em função disso, pela análise desenvolvida nesta tese, o tema da juventude é abordado como uma problematização, isto é, como uma produção que se constitui a partir de um conjunto de transformações que se dariam no campo dos saberes e das práticas sociais e institucionais. Também se buscou elaborar uma estratégia de análise de documentos que permitisse pensá-los como parte de uma rede em que os pontos se conectam em função de um conjunto de enunciados que compõem os discursos. A conceitualização dessa rede, chamada aqui de “rede documental”, inspirou-se na noção de rizoma de Deleuze e Guattari. A partir das análises constatou-se, em primeiro lugar, que a emergência de uma sociologia da juventude nas décadas de 1960 e 1970, mais especificamente com os trabalhos de Foracchi, criou condições para que a juventude fosse pensada como uma categoria social. Por outro lado, com as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, percebeu-se um deslocamento da problematização da juventude pelo qual, afastando-se das tensões entre uma sociologia da juventude e uma psicologia da adolescência, passou-se a desenvolver um discurso em prol de um projeto nacional em que a própria noção de jovem foi subsumida em uma ideia de “homem brasileiro”. Mais adiante, com o inchaço dos centros urbanos, ganhou força um discurso da marginalização e, em uma perspectiva de gestão dos riscos, a problematização da juventude se desenvolveu no campo de uma doutrina da proteção integral dos jovens. Como consequência, o ensino médio se tornou gradativamente um direito fundamental dos jovens brasileiros. Por fim, a atuação política da juventude apareceu como um objeto de disputa de concepções que apontavam para a formação de capital humano e/ou para o potencial transformador dessa mesma juventude. Emergem, então, as políticas públicas de juventude no Brasil; nelas, os jovens são pensados como agentes políticos principais, condição para a instituição de um discurso acerca do ensino médio como uma escola para e com os jovens na qual o saber sobre a juventude é fundamental e se elabora em uma perspectiva de educação humana integral. Tal concepção de educação se manifesta nas discussões do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio e do Programa Ensino Médio Inovador, tentativas de estabelecer políticas educacionais específicas para essa etapa da educação básica. Em síntese, tendo em vista o referido deslocamento da problematização da juventude, defende-se nesta pesquisa de doutorado que essas políticas educacionais tiveram um papel crucial na constituição dessa escola sintonizada com as experiências juvenis, marcadas por uma problematização da juventude que opera no campo institucional político, fundamentando-se, além disso, nos saberes acadêmicos. O aluno como um sujeito jovem, com experiências específicas para as quais se deveria pensar práticas pedagógicas singulares, torna-se a tônica dos ditos acerca do ensino médio no Brasil.

Palavras-chave: **Juventude; Ensino Médio; Análise dos Discursos; Michel Foucault; Rede Documental.**



## ABSTRACT

Looking into the discourses on secondary education in Brazil, we analyze in this thesis the production of youth as a matter of pedagogic knowledge. The methodology employed is that of the analysis of discourses inspired by Foucault's works, particularly by Foucault's history of thought: a perspective focused on the production of truth games, of problematizations. Due to that methodological choice, in approaching youth as our subject matter, in the analysis we develop youth is construed as a problematization, that is, as a production that is the result of a series of changes; those changes occur in the context of different forms of institutional knowledge and practice. It has been our concern as well to formulate a strategy that could be applied to the analysis of documents so that they are construed as component parts of a network; such a network is weaved in such a manner that its knots connect with one another as a function of a set of statements; those statements are, in turn, the discourse's component parts. The concept of this network finds its inspiration in Deleuze's & Guattari's notion of rhizome – we refer to it as the Documental Network. The analysis' outcome indicates that the emergence in the 1960s and 1970s of a sociology of youth (notably through Foracchi's work) created the conditions for youth to be viewed as a social category. Still, with the debates that followed the 1971's Lei de Diretrizes e Bases (Guidelines and Principles Act), a shift occurred in the dynamics of the problematization of youth; free from the tensions that were in place at the time between a sociology of youth and a psychology of adolescence, a new discourse took form, and it took the problematization itself as a starting point. It advocated a national project in which the very notion of young person had been subsumed by a certain idea of “the Brazilian man”. Later on, due to the overcrowding of urban centers, a discourse on marginalization gained momentum and, from a risk management perspective, the problematization of youth thrived in the context of a doctrine concerned with thoroughly protecting youngsters. As a result, secondary education gradually came to be considered a basic right for every Brazilian young person. Lastly, the Brazilian youth's political engagement found itself at the center of a dispute between two different standpoints: one of them prioritizing the cultivation of human capital, while the other emphasized young people's own power to bring about change. From this point on, State policies emerged in Brazil which focused specifically on youth; through them, youngsters came to be viewed as the chief political agents. Such a view was a requisite for the establishment of a discourse on secondary education as a school-based, formal education set both for the young and with them, one in which knowledge about youth was key and was to be formulated as an integrally human formation. This latter perspective was eventually materialized by the debates on the Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (National Agreement For the Consolidation of Secondary Education) and the Programa Ensino Médio Inovador (Innovative Secondary Education Program), both attempts at implementing specific education policies to this portion of basic education. In short, considering how much the problematization of youth has shifted since its beginnings, in this work we maintain that these education policies played a crucial role in the constitution of a school that is attuned to the young people's experiences, marked by a problematization of youth which operates at the level of institutional politics, and is furthermore grounded in a number of academic kinds of knowledge. The student as a young subjectivity with particular experiences –in regard to whom singular pedagogic practices should be devised– ultimately comes to set the tone to what is said about the secondary education in Brazil.

**Keywords: Youth; Secondary Education; Analysis of Discourses; Michel Foucault; Documental Network.**

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
- CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude.
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- FEBEM – Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor.
- FERES – Fórum das Escolas da Restinga e Extremo-Sul.
- GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- JUBRA – Simpósio Internacional da Juventude Brasileira.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação.
- MEC/SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnologia.
- ONU – Organização das Nações Unidas.
- ONGs – Organizações Não-Governamentais.
- PT – Partido dos Trabalhadores.
- PNEM – Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio.
- PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador.
- PROEMI/JF – Programa Ensino Médio Inovador – Jovem de Futuro.
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- UFF – Universidade Federal Fluminense.
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.
- UFPR – Universidade Federal do Paraná.
- UNE – União Nacional dos Estudantes.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....   | 12  |
| 1.1 Implicações .....  | 12  |
| 1.2 A tese em questão .....  | 14  |
| 1.2.1 Objetivos .....  | 16  |
| 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: TRAÇANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA .....   | 18  |
| 2.1 A inspiração filosófico-metodológica desta pesquisa: Foucault e o pós-estruturalismo   | 18  |
| 2.2 Problematização e os jogos de verdade: por uma história do pensamento .....  | 22  |
| 2.3 Situando a análise do discurso de inspiração foucaultiana .....  | 27  |
| 2.4 O recurso da rede documental: uma estratégia para a análise dos documentos.....  | 33  |
| 3 A PRODUÇÃO DA JUVENTUDE COMO UM OBJETO DE SABER NO CONTEXTO DA<br>DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA A PARTIR DOS CAMPOS DA<br>SOCIOLOGIA, DA PSICOLOGIA E DO GOVERNO ..... | 40  |
| 3.2 Psicologia da adolescência e sociologia da juventude: (des)continuidades acerca de um<br>saber sobre o jovem .....   | 52  |
| 3.3 Uma educação para um projeto nacional: a juventude subsumida no discurso do progresso<br>.....   | 58  |
| 4 A PRODUÇÃO DO JOVEM COMO UM SUJEITO DE DIREITOS: DO DISCURSO DA<br>MARGINALIZAÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A<br>JUVENTUDE.....                            | 67  |
| 4.1 O discurso da marginalização e as tensões pela constituição do jovem como sujeito de<br>direitos .....   | 68  |
| 4.2 O ensino médio como um direito de todos os jovens brasileiros? Uma problematização a<br>partir da exclusão e da diversidade de experiências juvenis.....                 | 75  |
| 4.3 A institucionalização das políticas públicas de juventude: uma disputa de concepções   | 87  |
| 5. A PRODUÇÃO DA JUVENTUDE COMO UM SABER FUNDAMENTAL PARA O<br>ENSINO MÉDIO: UMA ESCOLA PARA E COM OS JOVENS .....   | 94  |
| 5.1 A produção do protagonismo juvenil no Brasil: educação e capital humano.....   | 102 |
| 5.2 O Programa Ensino Médio Inovador e o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino<br>Médio: experiência juvenil e educação humana integral.....                          | 109 |
| 6 PARA SEGUIR ADIANTE... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....   | 120 |
| REFERÊNCIAS .....  | 126 |
| APÊNDICES .....  | 143 |

# 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

## 1.1 Implicações

Esta tese de doutorado é fruto de uma inquietação que me acompanha há 13 anos, quando fiz parte, na UFRGS, de um grupo de pesquisa sobre o tema da juventude em um programa de permanência para estudantes de origem popular chamado *Conexões de Saberes*. Ele representou uma mudança significativa na minha trajetória acadêmica, não apenas por ter-me “desvirtuado” da filosofia, mas por ter possibilitado uma reflexão sobre a minha condição de jovem e estudante compreendido por uma ação de governo que buscava intervir nas minhas práticas acadêmicas e de militância.

O tema da juventude e o modo como ela vinha sendo um foco de governo foi objeto de um primeiro texto que desenvolvi em conjunto com os colegas do grupo de pesquisa intitulado *Políticas Públicas e modos de (des)governar a juventude* (GOULART et al., 2006). O texto continha um quê de militância, um anseio crítico em relação à própria experiência. Mais adiante, no decorrer dessa trajetória, já ao final da minha participação no *Conexões de Saberes*, da tensão entre ser objeto de política pública e, ao mesmo tempo, analisá-la, surgiu outra reflexão que culminou no texto *Tensões acerca do protagonismo juvenil* (GOULART; AMILAI; CORRÊA, 2010), no qual foi analisado, na prática de militância e pesquisa, o modo como os jovens eram conduzidos pelas políticas públicas por via da ideia de protagonismo juvenil. Percebeu-se que esse protagonismo não representava uma experiência genuinamente autônoma quando pensada no contexto das políticas públicas, sendo muito mais uma limitação da atuação juvenil.

O meu mestrado na área de Psicologia Social e Institucional deu sequência a essa trajetória de questionamento do tema da juventude em torno da qual ia me produzindo como pesquisador. A ideia central era ir um pouco além daquilo que havia produzido até então: queria buscar um relativo distanciamento da minha prática de militância e, nesse sentido, voltar-me para algo um pouco mais amplo. Procurava, assim, engajar-me em uma produção do conceito de juventude no plano das políticas públicas brasileiras que dialogasse com narrativas internacionais acerca do modo como o jovem vinha sendo pensado nessas políticas sem, é claro,

deixar de me experienciar como pesquisador no próprio ato de pesquisar. Produzi assim, uma dissertação intitulada *Incursões Biopolíticas: o poder jovem nas tramas da arena pública* (GOULART, 2011) e que considero parte fundamental da análise que desenvolvo nesta tese de doutorado, já que ali elaborei uma reflexão mais articulada acerca dos modos a partir dos quais se poderia trabalhar com e para além de Foucault.

Após o mestrado, no ano de 2012, ingressei na rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul, o que me possibilitou ser professor de Filosofia no ensino médio. Essa experiência como docente me fez pensar e articular a minha trajetória acadêmica com o campo da educação. Em 2014, participei da formação do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), o que gerou uma série de reflexões sobre as minhas práticas pedagógicas, bem como me fez repensar o ensino médio a partir do meu *ser professor*. Essas práticas pedagógicas foram a base para a constituição de minha pesquisa de doutorado mesmo que a partir de outros focos. Inicialmente, a ideia era analisar o modo como a juventude era problematizada no PNEM, que, a meu ver, prescrevia uma maneira de desenvolver outras práticas pedagógicas críticas ao que, no documento, era chamado de “escola tradicional”.

Após a qualificação da tese, que inicialmente se chamava *A emergência de uma escola para e com jovens? A problematização da juventude nos discursos de formação de professores no ensino médio brasileiro*, algumas questões permaneceram e outras se deslocaram. O ímpeto crítico à política, talvez pelo fato de ter saído da sala de aula e por tê-la visto de uma perspectiva mais atual, foi posto de lado. Busquei articular a política a um plano um pouco mais amplo que transbordasse o seu próprio contexto de emergência. O *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016 colocou no governo um grupo político que desconsiderou grande parte da discussão sobre a transformação do ensino médio, em um processo de ruptura que deslocou ainda mais o tema para o plano do rendimento em avaliações em larga escala e da formação para o mercado de trabalho.

O tema da juventude é parte fundamental de minhas implicações acadêmicas, porém, desde o início do doutorado, abriu-se um campo de estudos que o articula especificamente à educação. Mas, em vez de desenvolver um estudo que tivesse como foco práticas escolares ou experiências juvenis, em uma descrição e análise de como os jovens experienciam sua condição de alunos em práticas específicas, desenvolvi uma análise de documentos que, além de se situar na minha trajetória acadêmica, busca pensar a juventude como uma produção a partir dos discursos sobre o ensino médio no Brasil.

## 1.2 A tese em questão

O problema de pesquisa desta tese é: **como a juventude vem sendo produzida como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o ensino médio no Brasil?** Como referi acima, essa questão se situa na minha trajetória acadêmica, na qual o tema da juventude é um ponto fundamental, embora aqui o foco seja o ensino médio. No entanto, a opção por um período histórico determinado — os últimos 50 anos —, se deveu ao fato de que foi nas décadas de 1960 e 1970, com os trabalhos de Foracchi (1965; 1972), que a questão da juventude emergiu no Brasil como um problema sociológico, deslocando-se de questões ligadas estritamente à psicologia da adolescência. Foucault (2006c) ensinou que, ao desenvolver um exame das problematizações — no caso, uma genealogia —, dever-se-ia partir de como a questão se apresenta no presente para, depois, empreender a sua análise. Isso significa que a opção pelo período histórico se deveu à questão de como o tema da juventude se apresenta atualmente em relação à análise que desenvolvo. A reflexão sobre as experiências juvenis e a forma como a sociologia da juventude vem se desenvolvendo indica que a sua problematização cada vez mais incorpora temas ligados a experiências específicas em torno de determinadas condições sociais, culturais e econômicas. Em relação ao ensino médio, no campo que pesquisei, a juventude não pode ser pensada sem ser considerada um problema sociológico; por essa razão parto da emergência da sociologia da juventude no Brasil para situar um recorte histórico para esta pesquisa.

Obviamente, essa estratégia metodológica limita o tema e pode desconsiderar muitas questões. Quando se opõe psicologia da adolescência a sociologia da juventude, como aparece no primeiro capítulo analítico desta tese (o capítulo três), opta-se por fugir da narrativa de uma psicologia focada no desenvolvimento natural e biológico dos indivíduos para conectar esse desenvolvimento a características mais sociais, mostrando-se como esse desenvolvimento se liga a aspectos de crise social e moral para além da crise de identidade priorizada e naturalizada pela psicologia da adolescência. Esse tratamento foi também o caminho para pensar no modo como os jovens eram vistos em meio ao desenvolvimento social e econômico, na conexão entre sujeito e sociedade nas últimas cinco décadas.

Os últimos dois anos desta pesquisa marcaram alguns deslocamentos em relação ao objeto inicial de estudos que apresentei aqui na primeira seção. Na qualificação do projeto de doutorado, foram feitas algumas críticas e sugestões que busquei considerar na feitura desta tese. A primeira apontava para o aprofundamento da análise na temática da juventude de modo a elaborar tal conceitualização de forma um pouco mais sistemática. Acredito ter levado isso

em consideração ao pensar o tema como uma produção. Por isso, utilizo o termo “problematização da juventude” como um tipo de orientação que situa o modo como encaro o tema, indo além da mera formulação do conceito, inspirado pela “metodologia foucaultiana”.

Outra sugestão da banca foi a de realizar uma análise histórica mais aprofundada da constituição do ensino médio no Brasil. Creio que, ao pensar a juventude como uma produção a partir dos discursos sobre essa etapa de ensino, abrangendo relativamente os últimos 50 anos e três LDBs<sup>1</sup>, essa questão foi contemplada, já que, para além da análise do modo como a juventude aparecia no PNEM – ideia inicial –, avançou-se no sentido de pensar suas condições de possibilidade. Por fim, houve a sugestão de analisar o fenômeno das ocupações de escolas por parte dos secundaristas, tema candente em 2016, quando qualifiquei o meu projeto. Considerei, porém, que seguir esse caminho abriria um foco diferente de análise e, ao mesmo tempo, pela pouca produção existente acerca do fenômeno e, talvez, pela aproximação temporal, correria o risco de uma análise extremamente superficial. Logo, não segui tal sugestão.

A seguir, apresento a estrutura da tese, a partir da qual busco responder à questão que apresentei no início desta seção. No capítulo *Aspectos metodológicos: traçando os caminhos da pesquisa*, busquei apresentar as orientações metodológicas desta tese, bem como a estratégia de análise de documentos desenvolvida. Já no capítulo *A produção da juventude como um objeto de saber no contexto da ditadura civil-militar brasileira a partir dos campos da sociologia, da psicologia e do Governo*, procurei apresentar o contexto de emergência de uma sociologia da juventude no Brasil a partir dos trabalhos de Foracchi (1965; 1972). Busquei identificar, também, o modo pelo que os enunciados presentes nessas obras se conectavam a uma tradição dos estudos sobre a juventude, além de se estabelecerem como um discurso que, de uma forma ou de outra, desconsiderava, relativamente, a psicologia da adolescência para pensar o jovem da perspectiva sociológica. Além disso, com a constituição da LDB de 1971, que se desenvolve em um contexto de “universalização” do ensino de 1º e 2º graus, os enunciados sobre progresso e projeto nacional acabam por capturar a própria noção de juventude, fazendo com que o perfil do aluno jovem ficasse subsumido em uma ideia de homem brasileiro em um plano amplo de desenvolvimento social e econômico. Trata-se de uma análise que tem como delimitação histórica as décadas de 1960 e 1970.

---

<sup>1</sup> Destaca-se que a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971a), que é tratada em diversos escritos sobre educação como uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, fixou apenas diretrizes para os ensinos de 1º e 2º graus. Embora reconheça essa especificidade, não há razão, a meu ver, para não a tratar como uma LDB, tendo em vista o seu impacto na educação brasileira em termos de legislação.

No capítulo *A produção do jovem como um sujeito de direitos: do discurso da marginalização à constituição de políticas públicas para a juventude*, busco situar e analisar as discussões em torno da constituição do ensino médio como um direito fundamental dos jovens em uma trajetória de deslocamentos entre o discurso da marginalização à constituição do jovem como um sujeito para o qual se deveriam elaborar políticas de proteção integral. Na década dos anos 2000, operou-se uma institucionalização das políticas públicas de juventude, mas envolvendo uma disputa de concepções. A presente análise se situa em um contexto histórico que abrange do final da década de 1970 até o início da década de 2000.

Em *A produção da juventude como um saber fundamental para o ensino médio: uma escola para e com os jovens*, o objetivo central é apresentar e analisar as discussões em torno da constituição de um saber sobre a juventude como elemento fundamental para uma análise crítica em relação ao ensino médio. Analisou-se a produção do protagonismo juvenil no Brasil, fruto de uma disputa de concepções que apontavam para um modo de atuação política ou para a formação de capital humano. Esse campo de disputas já aparecia na própria constituição das políticas públicas de juventude, que poderiam ser vistas como uma arena pública. A partir disso, a ideia é apresentar a emergência, a partir do PNEM e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do que pode ser chamado de uma *escola para e com jovens*, já que, com essas políticas, um saber sobre as experiências juvenis se apresentou como fundamental para o ensino médio, em sintonia com os discursos de formação humana integral. Discussões recorrentes entre os anos de 2013 e 2014 ganham força nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003 a 2016).

Na seção *Para seguir adiante... Algumas considerações*, apresento elementos para se pensar nas relações entre juventude e educação e algumas das possíveis conclusões deste estudo que desenvolvi, propondo algumas reflexões sobre caminhos que poderiam ser seguidos a partir daqui. Além disso, esboço algumas críticas ao que se chamou de “novo ensino médio” no atual governo brasileiro.

### 1.2.1 Objetivos

#### Gerais

- Compreender o modo como a juventude vem sendo produzida como um objeto de saber pedagógico a partir dos discursos sobre o ensino médio no Brasil;
- situar o contexto de emergência de uma problematização da juventude como um saber



fundamental para a compreensão do ensino médio.

#### Objetivos específicos

- Elaborar um estudo histórico inspirado na análise do discurso foucaultiana acerca do modo como a problematização da juventude vem se desenvolvendo no Brasil nos últimos 50 anos a partir de saberes e práticas institucionais;
- desenvolver uma análise sobre a produção da juventude como objeto de saber pedagógico no contexto da ditadura civil-militar brasileira nas décadas de 1960 e 1970;
- analisar a produção de um saber sobre a juventude no contexto da constituição do jovem como sujeito de direitos no Brasil entre o final da década de 1970 e o início dos anos 2000;
- investigar o modo como a juventude foi produzida como um saber fundamental para uma crítica e transformação do ensino médio brasileiro no período dos governos do PT (2003 a 2016).

## **2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: TRAÇANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA**

### **2.1 A inspiração filosófico-metodológica desta pesquisa: Foucault e o pós-estruturalismo**

É usual que, em um capítulo metodológico de um trabalho acadêmico, sejam apresentados os passos de um experimento feito por um pesquisador. Nesse tipo de capítulo, o leitor é informado sobre as ferramentas que o pesquisador utilizou e sobre como chegou a determinado resultado. Não é isso, porém, que se deve esperar aqui. Não há um experimento a ser testado e comprovado, e sim, muito mais, uma experiência em que o pesquisador, no jogo de produção do seu objeto de pesquisa, produz a si mesmo. Isso não significa que neste trabalho não exista uma preocupação com certo rigor, com certo cuidado em relação aos *ditos* que se expõem. Ao inspirar-se naquilo que se convencionou chamar de pós-estruturalismo, esta pesquisa carrega aspectos críticos ao tipo de ciência que se desenvolve desde a modernidade histórica.

Quando menciono essa ciência produzida na modernidade histórica, refiro-me àquela que tem como base a metafísica e a geometria de Descartes (2009), filósofo francês que em seu *Discurso do método*, apresentou o que seriam as regras para o uso correto da razão. No caso dele, a obtenção da verdade dependeria necessariamente do modo como se realiza a busca. Fundando uma teoria racionalista, para Descartes, a clareza e a distinção seriam pressupostos essenciais das ideias sem os quais alcançar a verdade seria uma empreitada impossível. “Verdade”, “clareza”, “distinção”... palavras que marcam uma teoria com fundamentos rígidos, corretos e imutáveis. A ciência moderna, assim, funda-se na busca por um método que propicie a certeza de uma verdade universal.

Já o “método” que aqui apresento tem relação direta com a curiosidade, que faz com que o pesquisador se perca nas tramas do seu próprio caminho, sendo contrário à busca incessante de fundamentos indubitáveis. Utilizei o exemplo de Descartes, pois é icônico na história da filosofia e da ciência, porém não quero utilizá-lo como uma espécie de “bode expiatório da modernidade”, isto é, como responsável por todos os males da ciência moderna e contemporânea. Em vez disso, interessa-me abordar outras possibilidades que a pesquisa pode adotar desde um viés pós-estruturalista. Não quero iniciar esta tese com uma mera negação;

quero trilhar outros caminhos. Não seria um erro do curioso afirmar que a verdade está com ele e não com os outros? Não seria uma falta de coerência, para alguém que se inspira no pensamento pós-estruturalista, dizer que o seu discurso é o mais verdadeiro? A verdade, no pós-estruturalismo, é mais “[...] uma questão de perspectiva ao invés de uma ordem absoluta” (WILLIAMS, 2013, p. 31). Ou seja, não é algo estanque, uma coisa que habita um mundo ideal: é uma produção que se dá a partir de determinadas condições históricas.

Quando aludo à curiosidade, penso em Foucault, que, no seu livro *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*, em uma passagem que poderia passar despercebida, talvez por apresentar muito mais uma experiência de si na sua trajetória como pesquisador, afirma:

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Afirmar que há uma curiosidade que vale a pena e utilizar uma citação de Foucault para compor isso equivale a dizer que o descaminho que me permiti, ao pesquisar o modo como a juventude vem sendo produzida como objeto de saber no contexto dos discursos sobre o ensino médio no Brasil, se relaciona diretamente com um não querer assimilar saberes e dominar a realidade. Não tenho a pretensão de subsumir meu objeto de pesquisa nos meus pré-conceitos; não me interessa que as minhas crenças anteriores sejam apenas constatadas ou reconhecidas. O impulso à verdade (NIETZSCHE, 2007), que faz com que nos enredemos em um jogo da sedução pelo verdadeiro no qual impomos à experiência aquilo que queremos ver, deve ser posto em questão ao se pesquisar sob um viés pós-estruturalista. Nessa perspectiva trilha-se um caminho que se constrói no próprio exercício da investigação.

Em termos históricos, o pós-estruturalismo é uma designação criada pela comunidade acadêmica de língua inglesa, mais especificamente nos Estados Unidos (PETERS, 2000), para delimitar um modo de pensamento crítico ao estruturalismo que surgiu na França a partir da redescoberta do pensamento de Nietzsche<sup>2</sup>. É um rótulo que aponta para uma maneira de pensar sobre a linguagem, a verdade, o desejo e a subjetividade. Em uma entrevista intitulada *Estruturalismo e pós-estruturalismo*, Foucault (2005b) apresenta a ideia de que os pensadores

---

<sup>2</sup> Neste movimento, conhecido na França como *Nietzsche Renaissance*, o filósofo alemão, a partir das leituras de Deleuze no livro *Nietzsche e a Filosofia*, era visto como um teórico do niilismo ativo, em uma postura isenta de ressentimento (D'AGOSTINI, 2003).

pós-estruturalistas retomam a discussão sobre uma história da verdade devido a uma insatisfação com a fenomenologia. Quem procura no texto uma definição de pós-estruturalismo ou algum reconhecimento por parte de Foucault de uma filiação a esse tipo de pensamento se decepciona.

Já em um escrito tardio intitulado *O que são as luzes?* (FOUCAULT, 2005c), em que o filósofo analisa o pensamento crítico de Kant a partir do texto *Was ist Aufklärung?*, publicado em um jornal alemão em 1784, Foucault apresenta uma ideia de crítica que marca a sua filosofia, a saber, a ontologia crítica de nós mesmos, um *ethos* filosófico. Ele expõe um ponto essencial do seu pensamento, pelo qual não visa buscar estruturas formais com valor universal, mas processos de constituição de sujeitos a partir da sua relação com a verdade, sendo, assim, uma reflexão histórica em torno de como nos tornamos o que somos. Esse tipo de reflexão é influenciada pela genealogia de Nietzsche (1998), quem, ao propor uma reflexão histórica que fugisse das tentações de busca de uma origem transcendente, focou-se naquilo que ele chamou de uma história da moral cinza: uma história documento, acontecimento, e que, portanto, nos constitui como seres humanos.

Tem-se, assim, uma pista do que pode aproximar o pensamento de Foucault do pós-estruturalismo: ele abre mão de sistemas formais (princípio central do estruturalismo), de verdades universais e sujeitos transcendentais. É preciso ressaltar, contudo, que a obra intitulada *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 1992) é considerada um marco do estruturalismo na França e que o próprio filósofo, dentro da história da filosofia, pode ser considerado um estruturalista (FERRATER MORA, 1996). Esse é um ponto polêmico, já que a história da filosofia acaba por fazer essas simplificações. O referido acima não significa que Foucault seja um relativista a ponto de pensar que a verdade não existe; ele mesmo chama de simplistas (FOUCAULT, 2006c) aqueles que o apresentam como um cético radical. Está mais preocupado com o discurso verdadeiro, que é produzido sob determinadas condições históricas.

O pensamento de Foucault é de difícil sistematização tendo em vista que, como afirma Williams (2013, p. 157), “lê-lo é como participar de um debate, onde as posições são clarificadas com o tempo, e onde cada enunciado é apenas uma parte temporária e mutável de uma série de contribuições encadeadas”. Ademais, encerrar a sua filosofia em um quadro conceitual fechado é um trabalho contraproducente, pois ele elaborou uma trajetória filosófica em constante revisão e com mudanças em relação ao próprio trabalho (não é casual que o capítulo que marca a sua volta do período sabático entre suas *Histórias da Sexualidade*, se chame *Modificações* [FOUCAULT, 1984]). Mesmo assim, é preciso situar os pontos da filosofia de Foucault que servirão de alicerce a esta tese, daí essa contextualização em relação

ao pós-estruturalismo.

Longe de enquadrar o pensamento de Foucault, a ideia central aqui é retomá-lo no sentido de construir um caminho inspirado na sua filosofia – com ele e para além dele. Não há um método em Foucault, há a composição de modos de análise para cada objeto de estudo (FERREIRA NETO, 2015). Em outras palavras, o “método” é flexível no sentido de que não busca meramente encaixar o objeto em algo preconcebido. O próprio filósofo menciona isso em uma entrevista de 1977:

Não tenho um método que aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos, um domínio de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método (FOUCAULT, 2003, p. 229).

Ao referir que não privilegia o método, o filósofo indica que o seu modo de pesquisar é muito mais imanente do que transcendente, isto é, parte da própria experiência, do modo como o objeto se constitui no jogo das práticas. É por isso que qualquer pesquisa que tome como referencial a obra de Foucault é muito mais uma composição na qual há, em certo sentido, um pouco de criação metodológica que é inferida da relação do pesquisador com o seu objeto de análise. Em função disso, prefiro afirmar que minha pesquisa é de inspiração foucaultiana.

Os pensadores pós-estruturalistas são analistas de processos históricos e privilegiam na sua reflexão a busca de mudanças e transformações em detrimento de grandes continuidades e estruturas fixas (WILLIAMS, 2013). É um pensamento da margem, que foge da busca de essências. Foucault, ao propor análises do saber e do poder que diferem de análises clássicas, insere-se nesse conjunto de pensadores para os quais a reflexão é dinâmica e os conceitos não se encerram em si mesmos, mas se relacionam com outros e se refazem na medida em que se reflete sobre o objeto de estudo. Além disso, a noção de produção é central para o pós-estruturalismo (D’AGOSTINI, 2003), enquanto tudo aquilo que encerra, limita e universaliza é visto de forma crítica por esses pensadores. Isso não significa que o pós-estruturalismo seja uma anticiência. Na verdade, é um pensamento criativo que busca reformular criticamente a ciência sem ter a pretensão de encerrá-la, de apresentar um método fechado (WILLIAMS, 2013). Pode-se dizer, então, que o pós-estruturalismo é uma atitude produtiva diante da prática científica e que, por consequência, apresenta modos de refletir sobre a realidade restituindo seu caráter de abertura e imanência.

Em termos de escrita e de pesquisa, gostaria de apontar que há pressupostos que não são somente teóricos, mas também de ordem ética. Isso porque pesquisar seguindo essa orientação

metodológica indica uma postura que rompe com a neutralidade do sujeito pesquisador em relação ao seu objeto de estudo. Uma das questões principais das que se parte é a concepção de que o objeto de pesquisa é também uma produção que se dá no ato de pesquisar. Ele não está lá, estante, esperando ser capturado, mas se estabelece na relação entre o pesquisador e os discursos que compõem o campo de pesquisa.

## **2.2 Problematização e os jogos de verdade: por uma história do pensamento**

O intuito desta seção é situar o conceito de problematização em Foucault, já que analiso a produção da juventude a partir dessa noção. Ela é essencial para o entendimento do trabalho filosófico de Foucault, que ele denominou uma história do pensamento e na qual as problematizações seriam objetos centrais. Ele define problematização como um “[...] conjunto de práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento [...]” (FOUCAULT, 2006c, p. 242); ou seja, nesse modo de analisar experiências históricas, os jogos de verdade e as problematizações seriam correlatos diretos. Essa história do pensamento vislumbraria uma relação da nossa experiência histórica como seres humanos com a produção de temáticas para as quais se precisou dar respostas específicas a partir de relações de saber/poder.

Problematização é uma noção que aparece na filosofia produzida no final da vida de Foucault. Embora o filósofo utilize a história como campo de pesquisa, o que faz não é um trabalho estrito de historiador. Deleuze esclarece esse ponto ao mencionar que aquilo que Foucault desenvolve é uma análise das “[...] condições próprias de cada época que tornam possíveis tanto os comportamentos como as mentalidades” (DELEZE, 2013, p. 27, tradução minha). Isso permite concluir que empreende algo que é anterior àquilo que é feito pelos historiadores. Ele não está preocupado com uma descrição do que meramente aconteceu, mas com aquilo que tornou possível determinados acontecimentos. Ao analisar essas condições próprias de cada época, a história é em si também posta no rol dos seus objetos de análise na medida em que ela se constitui como um saber.

A história que Foucault se propõe a fazer estaria orientada a partir das seguintes questões: “[...] como um saber pode se constituir? Como o pensamento, enquanto ele tem relação com a verdade, pode ter também uma história?” (FOUCAULT, 2006c, p. 241). Esse *pode se constituir* não teria como fundamento pensar em condições de possibilidade anteriores à realidade. Foucault não desenvolve um trabalho que se aventure no campo da metafísica e no qual a relação entre sujeito e objeto seja contraposta, postulando-se a transcendência necessária

do primeiro sobre a aparência do segundo (D'AGOSTINI, 2003). Ao contrário, em Foucault não há esse tipo de pensamento que recorta sujeito e objeto.

Em relação a essa questão, não obstante o filósofo diga que a sua preocupação está mais direcionada ao sujeito (FOUCAULT, 1995) – na medida em que pretende pensar como ele é objetivado historicamente –, percebo, nos estudos que realizei, que o seu objeto de análise são os processos de subjetivação no jogo com a verdade, a relação que os sujeitos estabelecem com um *outro* (instituições, práticas sociais e saberes) e consigo mesmo (práticas de constituição de si). Referir-se à subjetivação é justamente romper com essa dicotomia entre sujeito e objeto e, assim, com um problema clássico da metafísica.

Ao afirmar que o seu trabalho é uma história do pensamento, em oposição à história das ideias ou história das representações, busca não o que “[...] poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma análise dos ‘jogos de verdade’, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado” (FOUCAULT, 1984, p. 12). Talvez seja esse o ponto fundamental para o entendimento do que está em jogo nessa visão foucaultiana de história. Longe de ser uma faculdade articulada ao entendimento individual, para Foucault o pensamento é compreendido como uma forma de análise que vai se voltar para o que ele chamou, em outra ocasião, de focos de experiência, a saber: “[...] as formas de um saber possível; as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 4). No entanto, essa relação direta entre focos de experiência e pensamento não é desenvolvida nas suas obras posteriores, mais especificamente, nas duas últimas *Histórias da sexualidade*. Lá essa ideia de focos de experiência parece ter sido substituída pela noção de problematização. Há, nesse sentido, uma relação estreita entre essa noção e a noção de pensamento. Em um texto em que Foucault escreve sobre si mesmo, para um dicionário de filosofia<sup>3</sup>, define a história crítica do pensamento como uma análise da emergência dos jogos de verdade (FOUCAULT, 2006b), uma análise correlacionada, portanto, às problematizações. Além disso, fazer uma história do pensamento seria se interrogar sobre como determinados objetos, regras de ação e modos de relação consigo mesmo, no interior dos jogos de verdade, se “[...] apresentaram numa dada época [como] um certo tipo de resposta a um certo tipo de problema” (REVEL, 2005, p. 70). Essa análise histórica de Foucault é em certo sentido prescritiva, pois demanda uma atitude de quem a faz, que consistiria em “[...] definir

---

<sup>3</sup> Trata-se do verbete *Foucault* escrito para um dicionário de filosofia francês coordenado por Denis Huisman, o qual o próprio Foucault escreveu sob o pseudônimo de Maurice Florence.

as condições nas quais o ser humano ‘problematiza’ o que ele é, e o mundo no qual ele vive” (FOUCAULT, 1984, p. 14). Isso significa que, ao seguir os passos metodológicos de Foucault, é preciso analisar como, em determinados contextos históricos, os seres humanos problematizaram suas próprias práticas e saberes. Posso afirmar, portanto, que a problematização da juventude à qual me refiro nesta tese é parte de uma história da maneira como os jovens foram pensados e como se produziram modos de conduzi-los, envolvendo também as possibilidades de experienciar a si próprios nessas práticas; enfim, como, no contexto dos *ditos* sobre o ensino médio, a juventude apresentou-se como um problema para o pensamento.

Foucault considera que o seu modo de fazer história se dá a partir de duas dimensões analíticas: a primeira seria a dimensão arqueológica, que permitiria analisar as formas da problematização partindo do ponto de vista dos saberes, da produção dos conceitos; já a segunda seria a dimensão genealógica, que permitiria analisar as problematizações a partir das suas formações e transformações no plano das práticas (FOUCAULT, 1984). Assim sendo, pode-se dizer que, quando ele desenvolve uma arqueologia do saber ou uma genealogia do poder, está desenvolvendo uma história do pensamento utilizando dimensões de análise distintas, embora em ambas o que esteja em questão é uma análise da relação que os sujeitos estabelecem com a verdade, ou melhor, com “o conjunto das regras que permitem estabelecer, a propósito de um discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados, nele, como verdadeiros ou falsos” (FOUCAULT, 2008, p. 49); ou seja, com modos de verificação, processos em que o *dizer verdadeiro* é produzido.

Segundo Candiotti (2010), a história do pensamento que Foucault desenvolve tem como eixo central uma história crítica da verdade, uma análise dos jogos de verdade a partir dos quais é constituída a relação entre sujeito e objeto, no interior das análises sobre saber, poder e ética. A noção de jogos de verdade não aparece de forma muito sistemática nos livros lançados por Foucault, embora o termo “jogo” seja muito mencionado em *Arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2007). Nessa obra, “jogo” assume o significado de produção de regras do discurso a partir da oposição entre objetos do pensamento, como, por exemplo, o jogo da razão e da loucura. Todavia, já que a história do pensamento, que desenvolve uma história crítica da verdade, analisa jogos do verdadeiro e do falso, elementos centrais das problematizações, caberia clarificar um pouco melhor como compreender o significado do termo “jogo” na análise foucaultiana.

Como mencionei, a palavra “jogo” é muito utilizada por Foucault em *A arqueologia do saber* (2007). Nesta obra, está implícita a ideia segundo a qual os objetos, os sujeitos, os



discursos, etc., se produzem em um jogo, o que indicaria a existência de determinadas regras e, ao mesmo tempo, tensões e disputas. Sobre a unidade dos discursos acerca da loucura, por exemplo, diz que seria “[...] o jogo das regras que definem as transformações desses diferentes objetos” (FOUCAULT, 2007, p. 37). Que objetos? Práticas de jurisprudência, medidas de discriminação e exclusão, diagnósticos médicos, etc., a partir dos quais se analisariam os enunciados que compõem esse discurso. A análise de Foucault, aqui, seria o exame dessas regras de produção dos discursos e, nesse sentido, a compreensão do que significa “jogo” é fundamental.

Birman (2002) faz uma comparação entre jogos de verdade e jogos de linguagem, o primeiro, como já vimos, conceito central de Foucault, e o segundo, de Wittgenstein<sup>4</sup>. Birman (2002) afirma que a aproximação entre os dois conceitos é evidente, mas não apresenta claramente nenhum ponto em que Foucault aborde essa questão. Não há uma afirmação em que o filósofo indique que Wittgenstein inspirou o seu conceito de jogos de verdade. A única pista que parece indicar uma relação entre Wittgenstein e Foucault está em uma conferência que o filósofo francês ministrou no Japão e na qual desenvolve uma ideia que, em certo sentido, pode indicar a influência que teria recebido da filosofia analítica anglo-saxônica. Ele aborda a importância dessa corrente para o pensamento filosófico em geral e argumenta que a sua análise sobre a problemática do poder poderia ser considerada uma filosofia analítica da política: “Uma filosofia que atuaria [...] mais nas relações de poder do que nos jogos de linguagem, uma filosofia que atuaria mais em todas essas relações que atravessam o corpo social do que nos efeitos da linguagem que atravessam e sustentam o pensamento” (FOUCAULT, 2006a, p. 44).

Assim, pode-se dizer que essa aproximação entre Wittgenstein (um dos expoentes da filosofia analítica anglo-saxônica) e Foucault não é fora de propósito, pois não há aí apenas a menção a um conceito do filósofo austríaco, mas a demonstração de que ele exerce certa influência em Foucault pelo contraste entre jogos de linguagem e jogos de poder. O que interessa aqui é compreender que os jogos de linguagem e de verdade se referem “[...] tanto ao registro do social, que produziria e plasmaria a regra, quanto ao da história, que a reproduziria pelo seu uso recorrente” (BIRMAN, 2002, p. 307). As regras não são da ordem da natureza, mas da experiência humana no mundo e se produziriam no próprio ato de jogar.

No caso dos jogos de linguagem, longe de buscar o significado das palavras nos objetos

---

<sup>4</sup> Na história da filosofia, a trajetória de Wittgenstein é dividida em dois momentos que são completamente opostos. O primeiro momento é centrado na busca de um sentido em si da linguagem e se expressa no *Tractatus Lógico-Philosophicus*, no qual as proposições verdadeiras assim o seriam se enunciassem exatamente uma imagem do mundo. O segundo momento é marcado pela ideia de que o sentido da linguagem não é o mundo em si, mas o uso que fazemos dela.

da realidade, a ideia aqui é pensar nos usos que fazemos delas para identificar coisas no mundo. Esses usos têm relação direta com as regras: sabemos como combinar palavras com objetos, dominamos determinada gramática, determinados gestos, e isso se deve ao modo como vivemos e às regras que nos fazem combinar palavras e objetos. Essas regras se dão no próprio uso e mudam conforme o modo de vida. O próprio Wittgenstein (1999, p. 35) menciona que “[...] o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida”. Isso significa que quando se fala em jogos de linguagem está se considerando que eles representam um uso específico de signos que tem como condição de possibilidade regras que se constituem a partir do modo como experienciamos o mundo.

Ao referir-se aos jogos de verdade, Foucault está afirmando que a forma como o discurso verdadeiro é produzido se dá a partir de regras que constituem o próprio jogo e dependem das práticas às quais esse jogo está submetido. Um discurso se constitui como tal a partir das suas regras de produção. Estas podem ser descritas ao analisarmos os discursos de forma arqueológica e/ou genealógica. Se, para Wittgenstein, enunciar uma palavra é expressar um modo de vida, trazendo consigo as condições que tornaram possível o sentido dessa palavra, para Foucault, os jogos de verdade se dão de forma um pouco mais ampla. É claro que os jogos de verdade pressupõem os jogos de linguagem tendo em vista que a produção do discurso verdadeiro se dá também no plano da enunciação, do falar. Mas vão um pouco além por pressuporem como condição não somente os modos de vida que tornaram possível se dizer algo, mas as relações de poder que constituem esse jogo: processos de exclusão, normatizações, saberes, orientações políticas, etc. Não se deve ceder à tentação de buscar as regras desses jogos por detrás da linguagem ou das relações de poder, mas, a partir deles, estabelecer regularidades e descontinuidades.

Ao definir o seu projeto filosófico como uma história do pensamento, Foucault apresenta a problematização como um ponto fundamental do seu trabalho. Ressalto que esse conceito é fruto de uma análise retroativa de sua obra, que emerge de sua trajetória quando ele passa a avaliar tudo que desenvolvera. Como ele mesmo afirma:

A noção que unifica os estudos que realizei desde a *História da loucura* é a da *problematização*, embora eu não a tivesse ainda isolado suficientemente. Mas sempre se chega ao essencial retrocedendo; as coisas mais gerais são as que aparecem em último lugar. É o preço e a recompensa de qualquer trabalho em que as articulações teóricas são elaboradas a partir de um certo campo empírico (FOUCAULT, 2006c, p. 242, grifos do autor).

Pensamento e problematização são conceitos complementares em Foucault. As

problematizações são objetos do pensamento, pois impõem à reflexão determinadas questões que se dão a partir de um jogo do verdadeiro e do falso. Elas não são meras representações da realidade, elas se realizam na experiência humana na medida em que determinados objetos se tornam assuntos com os quais nos preocupamos e para os quais precisamos dar respostas: “[...] não é reformar, mas instaurar uma distância crítica, fazer atuar o ‘afastamento’, reconhecer os problemas” (REVEL, 2004, p. 82). Assim, para encerrar esta sessão, compreende-se que examinar as problematizações é analisar discursos e práticas a partir de regras, enunciados que compõem variados jogos: jogos de verdade que produzem nosso modo de nos relacionarmos com problemáticas que são impostas ao pensamento – são objetos de inquietação. O que inquieta, nesta tese, é o modo como se problematizou a juventude no contexto dos discursos sobre o ensino médio: o modo como se produziu um pensamento sobre os jovens a partir de práticas sociais específicas no Brasil. Não é uma mera história da juventude, e sim uma genealogia das problematizações que constituíram esse nível de ensino como uma espécie de *locus* da experiência juvenil.

### **2.3 Situando a análise do discurso de inspiração foucaultiana**

Na seção anterior apresentei o conceito de problematização em Foucault, conceito fundamental para esta pesquisa. Como se constatou, as problematizações são o objeto de estudo da história do pensamento e aparecem na obra de Foucault nos últimos anos de sua produção. A partir disso, o filósofo pôde falar de problematização da loucura, problematização do crime e problematização da sexualidade (FOUCAULT, 1984). No entanto, tal noção não isenta da necessidade de uma compreensão do que seria a produção e a análise dos discursos para o filósofo. Esta seção tem como intuito construir uma melhor compreensão do trabalho metodológico de Foucault. Mas é preciso fazer uma ressalva: como a compreensão de algumas noções foucaultianas é muitas vezes uma tarefa árdua, vou utilizar como subsídios textos de outros autores e perspectivas que auxiliem na elucidação dessas noções. Minha intenção não é desenvolver um texto que seja puritano em relação ao pensamento de Foucault, e sim um texto que sirva para orientar o leitor acerca de como utilizo os conceitos do filósofo nesta tese.

A noção de discurso em Foucault, além de estar dispersa em sua obra, não parece ter um sentido único. A meu ver, longe de ser uma definição fechada em si mesma, é uma definição em processo. Ao ler o seu livro *A arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2007), percebe-se que o filósofo, em vez de dizer o que o discurso é, convida o leitor a seguir o seu caminho de reflexão. A de discurso é uma definição que parece emergir da obra. Não obstante isso, o intuito

aqui é pensar como essa noção participou do seu modo de analisar experiências muito singulares, tais como a sexualidade e a loucura. O filósofo francês tem uma maneira particular de encarar o que são enunciados e a sua relação com sistemas de formação. Pode-se pensar que um discurso se materializa na medida em que é composto por enunciados que se apoiam em uma mesma formação (FOUCAULT, 2007). Esses enunciados, distando muito de serem apenas o que é dito (no sentido verbal), constituem – eles mesmos – uma função que dá corpo a formações discursivas.

É necessário compreender que os discursos, na perspectiva foucaultiana, materializam práticas e, longe de buscar o seu princípio de unidade, ao analisá-los, é preciso pensá-los a partir de uma dispersão, abrindo mão das essências, focando-se nos interstícios (FOUCAULT, 2007). Mas o que isso significa? Que não se deve isolar enunciados neles mesmos, buscando suas origens ou qualquer significado oculto. Nossa linguagem não se dá somente a partir do que é falado; ela opera nos modos como encaramos o mundo em que vivemos, e é por isso que não podemos achar que o que dizemos pode ser isolado daquilo que pensamos ou fazemos. Deleuze (2005) chama Foucault de “novo arquivista” porque ele se preocupa com algo além das proposições e frases, isto é, os enunciados. Assim, não seria um erro dizer que a sua análise do discurso é muito mais uma análise dos enunciados, tendo em vista que eles operam em conjunto e ocupam uma função essencial em um discurso. A noção de enunciado é central para compreender como se faz uma análise do discurso na perspectiva de Foucault. Em *A arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2007), o filósofo dá apenas um exemplo de enunciado, aquele referente ao conjunto de letras *A-Z-E-R-T* e que, em sua singularidade, não possui muito significado; no entanto, para além disso, em um manual de datilografia, é o enunciado da ordem alfabética das máquinas de escrever francesas.

Um enunciado é material, pois está na ordem do dito, do escrito e do repetível. E, apesar de não estar solto em um texto e nem oculto nele, ele não é imediatamente legível. Na realidade, é preciso extrair os enunciados (DELEUZE, 2013), e isso implica um olhar que conecta o texto a visibilidades. Visibilidades são espaços de poder. Os saberes são justamente a conjunção entre o enunciável e o visível e não se pode compreender o saber isolado das relações de poder. Deleuze (2013) considera que a conjunção entre saber e poder sempre esteve presente na obra de Foucault de modo que, quando ele apresenta sua arqueologia do saber, as relações de poder estão pressupostas, embora não sejam tematizadas. Quando Foucault utiliza o termo “não discursivo”, temos o plano das visibilidades e, por conseguinte, das relações de poder, tendo em vista que o termo remete a práticas institucionais. No caso da loucura, o enunciável está no plano dos textos médicos, dos textos filosóficos, dos documentos referentes às leis; já o visível

está no plano da instituição, no hospital geral, na aplicação da lei, nas prisões. Todavia, ambos os planos não devem ser vistos isoladamente, pois é no plano do visível que o enunciável ganha materialidade.

Um dos desafios que se coloca para o entendimento deste tipo de pesquisa é a dificuldade quanto a como fazer com que um *corpus*<sup>5</sup> de palavras, proposições e sentenças operem como enunciados. Para que não haja confusão é preciso compreender que uma frase ou proposição em si mesmas não são enunciados, porém todo enunciado as pressupõe. Algo só pode ser considerado enunciado se opera a partir de um *corpus* articulado a um campo de visibilidades. A proposição “os jovens devem ser protagonistas!”, isolada, é apenas uma frase, mas, quando aparece em um texto de políticas públicas, é dita em uma assembleia partidária ou consta em um documento do Banco Mundial, por exemplo, pode ser considerada um enunciado desde que a nossa preocupação se volte para quem a proferiu, para o contexto da afirmação e para como ela se desenvolve na relação com outros possíveis enunciados e discursos. Os enunciados devem ser buscados nos focos de poder, e isso foi o que fez Foucault quando, ao analisar a sexualidade, por exemplo, voltou-se para um dos focos que davam visibilidade a esse discurso, as práticas da Igreja cristã.

Sobre juventude, os focos de poder são dispersos, e pode-se dizer que, pelo menos desde o início da década de 2000, no Brasil, um dos focos é o Governo Federal, que vem institucionalizando as ações políticas voltadas para jovens no Brasil a partir de um saber sobre a juventude. Na década de 1980, a problemática juvenil estava muito orientada pelos discursos da delinquência e do destino dos jovens nos países de Terceiro Mundo, e um dos focos de poder eram as organizações de cooperação internacional. Também a partir da década de 2000, um dos focos importantes são produções da academia que vem desenvolvendo de forma crescente pesquisas que relacionam juventude e escola, como aponta Dayrell et al. (2009). Isso nos leva a crer que vêm se produzindo novas visibilidades para a questão da juventude no Brasil, que, cada vez mais, constitui tema central de discussões em torno da educação, mais especificamente, a de ensino médio.

A definição do *corpus* – entendido como o conjunto de elementos que se constituirão como enunciados –, constitui a etapa inicial do trabalho para quem quer desenvolver uma análise dos discursos. Recapitulando, um *corpus* é composto – ensina-nos Deleuze (2013), a partir da sua leitura de Foucault – por um conjunto de proposições, frases e palavras que se constitui com certa regularidade no nosso campo de pesquisa tendo em vista o seu objeto. Essa

---

<sup>5</sup> Aqui utilizo o termo “*corpus*” no mesmo sentido que é apresentado por Deleuze (2013), como um conjunto de coisas.

regularidade está diretamente ligada à regra de formação desse *corpus*: quais são as condições para que uma frase seja enunciada, como ela se repete e com que ela se articula, quem é o sujeito de fala possível dessa frase, etc. Aqui se põe a operar o *corpus* e, partindo de simples singularidades – frases, proposições e palavras –, busca-se uma articulação entre elas dentro de um campo. No meu caso, posso dizer que uma problematização da juventude pressupõe um *corpus* de proposições que operam como um conjunto de enunciados no interior de determinado contexto, relacionado ao modo como se produziram discursos sobre os jovens.

Foucault nos ensina que um enunciado opera como uma função. Devem-se analisar documentos fazendo com que determinados *ditos* operem dessa forma. Como aponta Fischer (2001), um enunciado funciona a partir de quatro elementos: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica. Quero seguir pensando a partir da proposição, agora tomada como um enunciado: “os jovens devem ser protagonistas!”. Aqui a tomo como parte de um discurso, pois não se analisam enunciados neles mesmos, de forma isolada, e é justamente para evitar isso que há que se pensar a partir daqueles quatro elementos. A proposição citada, assim solta, é apenas um jogo de palavras, mas, quando a analisamos em um contexto de políticas públicas, em um documento prescritivo ou integrando uma avaliação de política pública, ganha uma condição de possibilidade que a diferencia de outras proposições e estabelece, como referência, a relação entre juventude e protagonismo. Outro elemento da função enunciativa é o sujeito, visto aqui como um lugar de fala. É preciso pensar que lugar um sujeito tem de ocupar para enunciar tal proposição: a do pesquisador acadêmico? A do formulador de políticas públicas? A do militante partidário? Um enunciado só opera dessa forma se ligado a posições possíveis de sujeitos. Falar de campo associado é pensar que uma proposição, para ocupar uma função enunciativa, precisa ter como vizinhança outros conjuntos de enunciados, outros discursos. No caso que nos ocupa, a relação entre jovem e protagonismo também poderia estar articulada a proposições ligadas aos discursos da velhice, por exemplo, nos quais ser jovem e proativo é proposto como algo que todos podem ser a qualquer momento, sendo uma espécie de estado de espírito. Por fim, o enunciado ganha materialidade específica porque essa proposição aparece em jornais, em documentos finais de conferências públicas, em propagandas de televisão, em planos nacionais e municipais, etc. A materialidade diz respeito a como essa proposição pode aparecer como coisa efetivamente dita.

Dessa forma é que são extraídos os enunciados, como ensina Deleuze (2013). É só a partir desse olhar que uma proposição passa a operar como uma função enunciativa. Isso significa que desenvolver uma análise do discurso de inspiração foucaultiana também é uma atitude, tendo em vista que indica uma postura diante de um texto. É uma atitude na medida em

que tem relação direta com outra forma de analisar documentos, sendo uma análise histórica

[...] que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar (FOUCAULT, 2007, p. 124).

Há um quê de positivismo aqui, um que Foucault, na mesma obra, chama de “positivismo feliz” e que está ligado a uma busca pelo efetivamente dito. É nesse sentido que considero que essa análise do discurso demanda uma postura analítica que envolve um outro olhar. Esse olhar tem relação direta com a conexão entre saberes e relações de poder, pois não há como falar em constituição de discursos sem levar em consideração que eles se constituem em um imbricamento de forças que também envolvem orientações institucionais, um plano de visibilidades.

Por outro lado, “[...] o saber é a integração das relações de forças, no sentido mais geral que exista: relações de força entre coisas, entre pessoas, entre letras, entre luzes, entre sombra e luz [...]” (DELEUZE, 2013, p. 243, tradução minha). Quando se mencionam relações de força, percebe-se que há aí uma visão de que a constituição de saberes não se dá no plano meramente conceitual, completamente alheia às tensões políticas e institucionais. Ao contrário, o saber tem relação direta com a constituição do discurso, que é visto por Foucault como algo material, cuja produção é “[...] controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 9). Há, nesse sentido, procedimentos e condições para que determinados discursos sejam produzidos e formas que se dão a partir de práticas sociais atravessadas por forças constituidoras do *como* e do que *deve* ser dito em contraposição àquilo que não deve ser dito, que é interdito em determinado domínio discursivo. Em suma, o dito e o interdito se produzem em um jogo de verdade, em uma problematização.

Ao explicar o trabalho que desenvolveria no *Collège de France*, Foucault divide-o em análise crítica e análise genealógica. Ambas não se excluem, ao contrário, complementam-se. Como ele afirma: “entre o empreendimento crítico e entre o empreendimento genealógico, a diferença não é tanto de objeto ou de domínio, mas, sim, de ponto de ataque, de perspectiva de delimitação” (FOUCAULT, 1996, p. 66). A análise crítica como apresentada pelo filósofo estaria mais preocupada com os saberes e práticas discursivas, sendo assim, uma arqueologia.

Por outro lado, a análise genealógica se voltaria para as práticas não discursivas, aquelas que se fundam em exercícios de poder. No entanto, uma complementar a outra. Isso nos dá condições de entender a afirmação de que “a arqueologia desenterra e cria o material que nos permite traçar genealogias” (WILLIAMS, 2013, p. 163). E aqui retomo o que já foi dito, que ambas as análises, arqueológica e genealógica, são os instrumentos metodológicos da história do pensamento que o filósofo empreende: a arqueologia corresponde à forma das problematizações e a genealogia, à transformação das problematizações.

Quanto a minha pesquisa, os documentos que tratam do tema da juventude produzem-se a partir de saberes que excluem ou afirmam determinados conceitos, funcionando em alguns momentos como interdição de outros discursos. Por outro lado, esses saberes se constituem a partir de relações de poder que podem estar relacionadas com a constituição de um governo que prioriza determinados grupos teóricos em detrimento de outros, geralmente para dar respostas a determinados problemas em detrimento de outros. Há aí uma espécie de jogo de verdade que, “apoiando-se em suportes institucionais [...] é conduzida por práticas discursivas que são, por sua vez, reforçadas nesse jogo” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 213). A problematização da juventude, portanto, se constitui em um jogo em que o *dizer verdadeiro* é produzido por meio de enunciados que se materializam no campo das ciências, mas também no plano das instituições, sem que um exclua o outro.

A minha pesquisa seguirá inspirada por esse olhar da história do pensamento de Foucault, que permitirá compreender a problematização da juventude não somente como enunciação no interior dos discursos, mas como produção de relações de poder, pois, nos documentos, essa problematização indica críticas e respostas a problemas que envolvem também uma orientação política e institucional. Escrever um documento é fazer parte de um processo que implica uma complexidade muito maior do que o mero traçado feito por uma caneta em um papel. Há uma espécie de *background* que nos faz participar de uma ordem do discurso.

[...] Diante de uma página em branco nós não somos completamente livres para depositar nossas ideias. O conjunto de palavras disponíveis para nós e a gramática que as articula, o público hostil ou amigável que espera por nossas decisões e pensamentos, o tamanho da página, como ela pode ser produzida e enviada a outros, nossa língua materna e sua relação com outros idiomas, os registros de linguagem tais como ordens, questões, orações e apelos, nossos estados de sono ou vigília, nossos sentimentos de constrangimento ou entusiasmo, nossas relações muito diferentes com um inconsciente, tudo forma uma rede de coerções; uma forma de poder dentro da qual operamos ao invés de um campo em aberto ou uma lacuna a ser preenchida (WILLIAMS, 2013, p. 159).



É levando em consideração essa sensibilidade apresentada por Williams que se devem analisar os documentos; tornando-os complexos, ligados a outros, relacionando-os com discursos como habitantes de um universo além do mero texto. O autor alerta quanto a que se deve buscar relacionar os documentos com elementos externos, não ficar na letra do texto com a finalidade de encontrar um princípio oculto que o explique. Ao contrário, devem-se priorizar dispersões, indicadas por enunciados que evidenciam o caráter de monumento do texto como produção histórica através do qual práticas emergiriam (VEIGA-NETO, 2007). E é preciso compreender esse emergir como o momento em que algo sai dos bastidores e passa ao palco principal (FOUCAULT, 2005a). Seguindo esse princípio, busquei elaborar um recurso metodológico que visa auxiliar na análise e organização dos documentos, recurso que chamei de rede documental e que considero uma estratégia analítica que não somente ajuda na visibilidade dos documentos e de suas conexões com discursos, mas na própria compreensão de como empreendi essa genealogia das problematizações da juventude no contexto dos discursos sobre o ensino médio. Mesmo compreendendo a distinção entre os métodos arqueológicos e genealógicos, e levando em consideração que alguns pesquisadores mencionam o termo “arqueogenealogia” (ARAÚJO, 2007) para fazer referência a uma análise que compõe dois “métodos” de Foucault, considero que, no âmbito da história do pensamento proposta pelo autor, concebida como uma análise histórica das problematizações, a análise genealógica pressupõe a arqueológica, pois nas práticas em que os jogos de verdade emergem não existe somente o campo dos conceitos que são produzidos, mas também aquele das práticas institucionais que também os produzem e transformam. Logo, prefiro utilizar o termo *genealogia* para aquilo que desenvolvo aqui.

#### **2.4 O recurso da rede documental: uma estratégia para a análise dos documentos**

Estabelecer uma lista pertinente de documentos a ser analisada em uma pesquisa não é uma tarefa simples, ainda mais quando inspirada pela análise dos discursos de Foucault. Diante disso, por onde começar? Quais os documentos fundamentais para o primeiro passo na análise? Quando lemos o filósofo, percebemos que raramente ele nos apresenta a razão pela que resolveu utilizar determinado texto e não utilizar outros. Assim, o que se pode fazer é deduzir que esses documentos são selecionados por aquilo que eles enunciam, pela materialidade que os faz conectar-se a práticas institucionais, o que Deleuze (2013) chamou de focos de poder. Não obstante isso, a ideia de fundamento, entendida como base ou como origem, deve ser posta de lado. Os documentos possuem força pelas conexões que estabelecem com outros e não apenas

pela autoridade de um autor ou por neles aparecerem conceitos fundamentais que farão com que todos os outros sejam meras deduções. Não há como desconsiderar que o primeiro documento analisado tem a sua importância, pois ele potencializa e inicia a constituição de uma rede de documentos que serão objetos de pesquisa. A importância dos documentos não está no mero interesse do pesquisador, mas no que ele enuncia.

Eis o recurso metodológico que quero apresentar aqui: a rede documental. Trata-se de uma maneira de organizar e explorar os documentos a serem analisados nesta pesquisa, mas também representa uma forma de ler os textos sempre buscando o que há de múltiplo e heterogêneo neles. Sigo a definição de rede proposta por Muso (2013, p. 31), a saber, “[...] uma estrutura de interconexão instável, composta de elementos em interação, e cuja variabilidade obedece a alguma regra de funcionamento”. Uma rede tem conexões instáveis, pois ela não é encerrada em si mesma e pode ser alterada; todos os elementos ali compõem um jogo de conexões que interagem entre si a partir de determinados modos de funcionamento. Por outro lado, “pode-se aumentá-la ou diminuí-la sem que perca suas características de rede, pois ela não é definida por sua forma, por seus limites extremos, mas por suas conexões, por seus pontos de convergência e de bifurcação” (KASTRUP, 2013, p. 80). O que caracteriza uma rede são muito mais os nós, as conexões, do que o seu tamanho e a sua forma. Além disso, o seu caráter expansível faz com que possam se estabelecer sempre novas conexões dependendo da análise que se quiser fazer.

Essa rede é inspirada na ideia de rizoma de Deleuze e Guattari (1995), pois, em cada ponto dela (os documentos e os discursos), há uma ligação que se dá por dispersões. Ora, dispersões são exteriorizações que, relacionadas a enunciados e discursos, ligam esses documentos entre si. O de rizoma é um conceito importante na filosofia de Deleuze e Guattari, fruto de uma analogia, tendo em vista que se trata originalmente de um tipo de estrutura que algumas plantas possuem no seu caule ou raiz e que faz com que cresçam horizontalmente e possam ramificar-se em qualquer lugar. Na perspectiva dos autores, “rizoma” designa uma estrutura epistemológica que auxilia a pensar a produção do conhecimento.

O rizoma possui algumas características importantes, mas o seu caráter indispensável, para a noção de rede documental que apresento, são os princípios de *heterogeneidade* e de *multiplicidade*. Esses princípios demonstram que as conexões que podemos estabelecer entre *coisas* devem ser orientadas para o seu exterior, isto é, heterogêneo é aquilo que se afirma pela diferença e pelo fato de estar em relação com outros. Além disso, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). Sendo assim, os documentos devem ser vistos sempre como relacionados e nunca isolados em

si mesmos, pois um documento, a partir dessa perspectiva, é importante muito mais pela relação que estabelece com outros. No entanto, o rizoma “[...] faz conexões sem obedecer a uma ordem hierárquica ou de filiação” (KASTRUP, 2013, p. 81). Isso significa, no caso da minha análise, que não há uma verticalização entre os documentos e nem um ponto em que eles derivam como meras deduções uns dos outros.

Já o princípio da multiplicidade, tal como o utilizo aqui, estabelece, em oposição ao de unidade, que não devemos procurar no interior dos documentos um sujeito central, tampouco objetivá-lo, encerrando-o em si mesmo; devemos, ao contrário, concentrar-nos naquilo que o transborda: os seus limites, processo de diferenciação em que se torna outro. Deleuze e Guattari entendem – e tratam – o rizoma praticamente como sinônimo de “múltiplo”, na medida em que se define muito mais pelas bordas, pelo fora, “[...] pela linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17). Em relação à rede documental, a conexão que os textos estabelecem entre si, no limiar entre o que são e o que não são, deve ser levada em consideração. Os documentos não devem ser escolhidos e analisados como meros pontos de um rizoma sem ligação qualquer. Os fios que os ligam também são relevantes, uma vez que indicam a tessitura dessa rede, que muda de natureza à medida que outras conexões são estabelecidas. A rede documental é rizomática, pois, além de conectar os documentos em pontos de dispersão, tratando-os como não isolados em si, é aberta a novas conexões.

Mas como essa rede documental opera neste projeto? O ponto central é compreender que todos os documentos a serem analisados não serão vistos isoladamente, mas em função das conexões que estabelecem. E essas conexões se dão em função do conjunto de palavras, frases e proposições (*corpus*) que se constituem como enunciados e se articulam a documentos através de discursos. Assim, foge-se de duas seduções muito comuns quando vamos analisar documentos, aquelas que consistem em dar importância demasiada ao autor que escreveu ou à instituição que organizou tais documentos. Na rede, tanto documentos oficiais quanto acadêmicos não possuem uma relevância pelo local donde partem, mas em relação aos enunciados que os atravessam e as conexões que estabelecem. Eles são conectados por discursos, compreendidos como um conjunto de enunciados (FOUCAULT, 2007). Assim, na medida em que os documentos se conectam a discursos, conectam-se entre si quando se referem ao mesmo discurso. Por exemplo, se um documento X se conecta ao discurso Y, e o documento Z se conecta a esse mesmo discurso, isso significa que os documentos X e Z estão diretamente conectados entre si, já que se relacionam ao mesmo conjunto de enunciados.

Uma ressalva precisa ser feita. A rede documental é um recurso que auxilia na

compreensão de uma análise. Ela não é um mero instrumento pré-analítico: não se elabora uma rede e depois se parte para a análise. Na realidade, ela se faz na análise e é uma postura diante dos documentos, de modo a organizá-los dentro dessa análise. O ponto central é iniciar com um documento e, a partir de um conjunto de frases, proposições e sentenças, extrair enunciados e articular com outros documentos em função de um discurso. Por ora, penso que esse recurso ajuda não apenas a escolher os documentos, mas a situá-los uns em relação aos outros.

Cabe lembrar que os princípios de heterogeneidade e multiplicidade são levados em consideração na análise do discurso de Foucault, tendo em vista que o autor abre mão de uma reflexão sobre um sujeito fundante ou sobre uma visão atomizada de enunciado. Assim, analisar os discursos é descrever enunciados em conjunto, não os vendo de forma isolada. Os documentos, além disso, devem ser desassujeitados e tratados como monumentos que permitem compreendermos determinados discursos em um contexto histórico: eles são construções que pertencem a um espaço e tempo e não apenas a sujeitos.

A partir de agora, apresentarei o conjunto de documentos que serviram como base em cada capítulo analítico desta tese, bem como os discursos que os fazem operar conectados entre si. O estabelecimento da rede de documentos que citarei a seguir obedeceu a um critério que teve como base, inicialmente, um *corpus* de palavras, proposições e frases que enunciavam a necessidade de se pensar em uma relação entre as experiências juvenis e uma qualificação do ensino médio atual no Brasil. As obras escolhidas foram submetidas a esse critério inicial e, em função disso, no decorrer desta pesquisa de doutorado, a partir de um viés genealógico, percebeu-se que a condição de possibilidade daquela relação entre juventude e ensino médio tinha como emergência uma sociologia da juventude no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Em função disso, as obras foram escolhidas na medida em que, ao se produzirem como uma problematização da juventude, se situavam, discursivamente, entre essa sociologia e a enunciação do ensino médio como uma *escola para e com jovens*.

No capítulo intitulado *A produção da juventude como um objeto de saber no contexto da ditadura civil-militar brasileira a partir dos campos da sociologia, da psicologia e do Governo*, os documentos se conectam a partir dos seguintes discursos:

- a juventude como problema sociológico;
- conflito de gerações (crise social e moral);
- juventude como movimento estudantil;
- naturalização psíquica da experiência juvenil;
- defesa de uma escola útil para a vida;

- juventude, educação e projeto nacional;
- marginalização (delinquência e abandono).

A seguir, apresento os documentos que foram a base do capítulo e o modo como eles operaram em rede (ver Apêndice 1).

|  |
|--|
| Desajustamentos da adolescência (LOPES, 1958)  |
| A expansão extradoméstica (LIMA, 1958)   |
| A crise da obediência (NEGROMONTE, 1958)   |
| Problemas da adolescência (CARDOSO, 1961)  |
| O estudante e a transformação da sociedade brasileira (FORACCHI, 1965)               |
| A infância e a juventude no desenvolvimento nacional do Brasil (LIMA JÚNIOR, 1965)   |
| A juventude brasileira, hoje (REALIDADE, 1967)                                       |
| Juventude e tempo presente (FURTER, 1967)  |
| Psicologia e educação da adolescência (FERRAZ, 1969)                                 |
| A escola secundária numa sociedade em mudança (PEREIRA, 1969)                        |
| Lei nº 5692/71. LDB de 1971 (BRASIL, 1971a)  |
| A doutrina do currículo na Lei 5.692 (BRASIL, 1971b)                                 |
| A juventude na sociedade moderna (FORACCHI, 1972)                                    |
| <i>Informe final de la 34ª Conferencia Internacional de Educación</i> (UNESCO, 1973) |
| Educação brasileira: ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois? (CHAGAS, 1980) |
| <i>El problema de las generaciones</i> (MANNHEIN, 1993)                              |

No capítulo intitulado *A produção da juventude como um sujeito de direitos: do discurso da marginalização à constituição de políticas públicas para os jovens brasileiros* é apresentada uma análise de documentos que se articula a partir dos seguintes ditos:

- marginalização (delinquência e pobreza);
- jovem como recurso humano para o desenvolvimento;
- juventude, emprego e vulnerabilidade social;
- institucionalização do tema da juventude;
- experiências juvenis e espaços de lazer;
- crítica à “escola tradicional”.

A seguir, apresento os documentos que conformaram a base da elaboração do capítulo e o modo como eles operaram em rede (ver Apêndice 2).

|   |
|---|
| Marginalização: menor e criminalidade (MARQUES, 1976)   |
| <i>Hacia el Año Internacional de la Juventud: Mesa redonda sobre la juventud en los años 80</i> (UNESCO, 1985)                  |
| <i>Informe sobre la situación en el mundo</i> (ONU, 1985)   |
| <i>La juventud en America Latina y el Caribe: Plan de acción regional con el Año Internacional de la Juventud</i> (CEPAL, 1985) |

|   |
|---|
| <i>Situación de la juventud en el decenio de 1980 y perspectivas y problemas para el año 2000</i> (ONU, 1987)         |
| Projeto de Lei nº 1258 (BRASIL, 1988b)  |
| Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990)   |
| A construção sociológica da juventude: alguns contributos (PAIS, 1990)  |
| Bibliografia sobre a juventude (CARDOSO; SAMPAIO, 1995)   |
| Ensino noturno de 2º grau: a voz do corpo docente (ZIBAS, 1991)   |
| Jovens e educação: novas dimensões da exclusão (SPOSITO, 1992)  |
| Cenas juvenis (ABRAMO, 1994)  |
| A escola como espaço sócio-cultural (DAYRELL, 1996)   |
| Lei nº 9394/96. LDB de 1996 (BRASIL, 1996)  |
| <i>Declaración de Lisboa sobre Políticas y Programas Relativos a la Juventud</i> (ONU, 1998)                          |
| Relatório do Projeto de Lei nº 1432 na Comissão de Seguridade Social e Família da Câmara de Deputados (BRASIL, 2000a) |
| O rap e o funk na socialização da juventude (DAYRELL, 2002a)  |
| Políticas públicas de/para/com juventude (UNESCO, 2004)   |

O capítulo intitulado *A produção da juventude como um saber fundamental para o ensino médio: uma escola para e com jovens* é constituído por uma análise que se articula em função de documentos que se relacionam a partir dos seguintes *ditos*:

- protagonismo juvenil e capital humano;
- educação para o século XXI;
- crise das agências socializadoras;
- repensar o ensino médio;
- ensino médio como um lugar da experiência juvenil;
- formação humana e integral.

A seguir, apresento os documentos que foram a base do capítulo e o modo como eles operaram em rede (ver Apêndice 3).

|   |
|---|
| Uma forma de protagonismo juvenil (COSTA, 1994)   |
| Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática (COSTA, 2000)                 |
| Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem – Síntese (BRASIL, 2000b)       |
| Ensaio de inovação no ensino médio (MITRULIS, 2002)   |
| Ensino médio - construção política: sínteses das salas temáticas (RAMOS; PAVAN, 2003)                 |
| Alguns desafios para a compreensão das relações entre escola e juventude (SPOSITO, 2004a)             |
| (Des)encontros entre os jovens e a escola (SPOSITO, 2004b)  |
| A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas (ZIBAS, 2005) |
| Relatório Jacques Delors (DELORS, 2010)   |
| Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013b)                           |
| Caderno de formação do PNEM: ensino médio e formação humana integral (BRASIL, 2013d)                  |
| Caderno de formação do PNEM: o jovem como sujeito do ensino médio (BRASIL, 2013e)                     |
| ProEMI – Documento orientador (BRASIL, 2014)  |

Destaca-se que em cada capítulo foram analisados outros documentos além desses citados, porém os aqui referidos são os principais, já que os outros documentos operam de modo secundário no intuito de dar um suporte para as análises desenvolvidas em cada capítulo.

### **3 A PRODUÇÃO DA JUVENTUDE COMO UM OBJETO DE SABER NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA A PARTIR DOS CAMPOS DA SOCIOLOGIA, DA PSICOLOGIA E DO GOVERNO**

A juventude é um problema do século XX. E quando digo “problema”, não introduzo nenhum juízo de valor. O nosso tempo é aquele no qual se reflete muito sobre a juventude: busca-se pensar o jovem naquilo que ele é, prescrevem-se políticas públicas voltadas a ele, indica-se qual seria a melhor forma de educá-lo, sendo, então, o jovem cada vez mais produzido como um objeto de saber. Segundo Perez Islas (2008), os estudos sobre a juventude no campo das ciências humanas ganham força a partir da década de 1920, em duas grandes vertentes, a antropológica e a sociológica. Elas indicam visões e focos de problematização da experiência juvenil que vêm se transformando nos últimos 100 anos. Partindo de uma crítica de como a noção de juventude vem sendo trabalhada pela sociologia da juventude, Martín Criado (1998) afirma que os jovens aparecem como

precursores de uma sociedade moderna hedonista e individualista ou construtores de uma sociedade solidária; signos visíveis da decadência ocidental ou promessa de uma futura justiça; [...] os jovens nos dariam as chaves de compreensão da evolução dessas sociedades tão complexas (1998, p. 14, tradução minha).

O autor demonstra que a sociologia da juventude que se desenvolve no século XX utiliza-se muito mais do saber sobre os jovens para compreender o mundo do que para efetivamente entender o que é a experiência juvenil, isto é, o modo como os jovens vivem o seu cotidiano. Não se pode falar, todavia, em experiência juvenil sem levar em consideração a sua relação com o que se compreende, em sentido lato, por cultura juvenil, termo que ganha visibilidade com a teorização de Parsons (1942) no texto *Age and Sex in the Social Structure of the United States*. Nele, o sentido dado ao termo é distinto do aquele que detectamos hoje nas pesquisas sobre culturas juvenis no Brasil, já que, para o sociólogo, cultura juvenil é “[...] um conjunto de padrões e fenômenos de comportamento que envolvem uma combinação complexa de classificação por idade e elementos dos papéis sexuais” (PARSONS, 1942, p. 606, tradução minha). Essa definição será muito criticada nas reflexões sobre juventude produzidas nas décadas posteriores por conta do seu teor funcionalista e, em certo sentido, estruturalista, tendo



em vista que se centra em papéis sociais e de gênero não relacionados a questões de classe social, por exemplo.

Não há como deixar de lado a importância da sociologia da juventude no Brasil para a constituição de um saber sobre o jovem que, muitas vezes, serve como base para a instituição de ações políticas voltadas para ele: não se pode falar em problematização da juventude no Brasil atual sem considerar a emergência de uma reflexão que se desloca de um saber sobre o indivíduo em si mesmo para um saber que o insere em um cenário social desde o ponto de vista cultural, ético e político. Por outro lado, não há como desconsiderar também questões ligadas à psicologia, à biologia e aos estudos demográficos e que, durante um bom tempo e ainda hoje, visam pensar o jovem como um sujeito que se desenvolve, cresce, vira adulto, tem emprego (ou não), estuda (ou não), adoece e morre, tem um bom desempenho em avaliações em larga escala, etc., inserindo-o, assim, em um contexto mais amplo, ou seja, conectado a um Estado que necessita conduzi-lo como um fragmento populacional.

Além disso, a diferenciação específica entre os termos “adolescência” e “juventude” marca uma mudança no campo da pesquisa sobre o tema: o foco de estudo passa para elementos ligados à cultura, em um movimento direcionado ao campo do cotidiano juvenil. Adicionalmente, são introduzidas subcategorias que complexificam ainda mais o conceito. A de jovem-adulto<sup>6</sup>, por exemplo, supõe um tipo de problematização que, conectada a transformações culturais e sociais, procura especificar uma noção de juventude completamente paradoxal do ponto de vista dos estudos geracionais que vinham se desenvolvendo sobre o tema. Tem-se, assim, um tipo de discurso que, além de explicar a sociedade em que vivemos, busca cada vez mais elucidar aquilo que os seus sujeitos são: sua vida familiar, como ocupam o seu tempo, como lidam com suas relações afetivas e, por consequência, como formam a si mesmos.

Em uma análise de teses e dissertações de programas de pós-graduação em Educação brasileiros compreendendo o período de 1980 a 1995, Sposito (1997) constata um aumento no uso do termo “jovem” em comparação com o termo “adolescente”. Suspeita-se que o fenômeno tenha relação direta com a dispersão dos estudos sobre o tema da juventude no âmbito mundial, que se desvencilham cada vez mais do pensamento psicológico, centralizado em uma visão de adolescência que “[...] emerge inteiramente vinculada à lógica desenvolvimentista, sendo uma etapa do desenvolvimento pela qual todos passariam obrigatória e similarmente” (COIMBRA;

---

<sup>6</sup> No Brasil, são consideradas jovens, conforme o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a), as pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos. Com as discussões em torno da elaboração do Estatuto, foram criadas subcategorias, a saber: jovem-adolescente (15 a 17 anos), jovem-jovem (18 a 24 anos) e jovem-adulto (25 a 29 anos) (AQUINO, 2009).

BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 4).

Em relação à sociologia da juventude no Brasil, pode-se dizer que uma das referências mais importantes é Foracchi, autora que, segundo Sposito (1997), representa uma reflexão bem-sucedida sobre a temática da juventude no Brasil. Seu livro *A juventude na sociedade moderna* (FORACCHI, 1972) pode ser visto como uma importante reflexão que toma o movimento estudantil como chave analítica para a compreensão da juventude e da sociedade naquela época. Mesmo que sua pesquisa foque no estudante universitário, cabe destacar que, para ela, a juventude emerge como uma importante categoria social na medida em que se configura como estudante, tornando-se relevante como sujeito que deveria ser compreendido como um sintoma da transformação política e social do país, configurando, ademais, como afirma Groppo (2000), uma situação social e uma representação sociocultural.

As reflexões da autora são importantes por encontrarem ressonância nos estudos sobre a experiência juvenil atualmente, já que ela pensava a noção de juventude de modo relativamente polissêmico (AUGUSTO, 2005). No entanto, o valor de sua pesquisa se deve em grande medida à análise do potencial político do movimento estudantil, que era visto como uma espécie de “poder jovem” na época (POERNER, 1968). Percebe-se, no contexto atual do Brasil, depois da emergência das ocupações de escolas a partir de 2016<sup>7</sup>, um novo interesse acadêmico pela compreensão da atuação política dos jovens. Essas ocupações trouxeram para o vocabulário das redes sociais o termo “Primavera Secundarista”, em referência ao movimento que ficou conhecido como Primavera Árabe, que teve início na Tunísia em 2010.

### **3.1 A emergência de uma sociologia da juventude no Brasil: o estudante universitário como chave analítica para compreender a experiência juvenil**

No dia 1º de outubro de 1964, na Universidade da Califórnia, em Berkeley, Jack Weinberg enuncia a célebre frase: “Não confie em ninguém com mais de 30”<sup>8</sup>. Ela se tornou

---

<sup>7</sup> Em 2015, o Governo do Estado de São Paulo, a partir do que chamou de reorganização escolar, apresentou uma proposta, sem diálogo com movimentos estudantis, de fechar algumas unidades de ensino do estado. Em 2016 eclodiu, em protesto a isso, uma série de ocupações de escolas pelo movimento secundarista paulista (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Essas ocupações, em grande parte influenciadas pelo movimento secundarista chileno, que desenvolveu protestos semelhantes, inspiraram outros movimentos pelo Brasil, inclusive com ocupações de escolas e universidades contrárias a propostas similares de governos estaduais ou contra o Governo Federal.

<sup>8</sup> Ele fazia parte do que ficou conhecido como *Free Speech Movement*, um grande movimento de protestos que mobilizou alunos do Campus de Berkeley, da Universidade da Califórnia. Foracchi (1972) atribui a frase “Não confie em ninguém com mais de 30 anos” a Mario Savio, outro líder do movimento. No entanto, a frase foi dita por Jack Weinberg para uma jornalista e diz literalmente o seguinte: “Nós temos um dito no movimento: não confie em ninguém com mais de 30” (WEINBERG apud POGASH, 2014, tradução minha).

uma espécie de *slogan* dos movimentos juvenis dos anos de 1960 e 1970, mas também pode ser tomada como a enunciação do conflito de gerações, que fez – e ainda faz – parte de um discurso que vê a relação entre jovens e velhos, renovação e tradição, como permanentemente tensa e contraditória. Weinberg utiliza a faixa etária como um marcador do conflito de gerações: os indivíduos com mais de 30 anos representariam aqueles em quem os jovens não deveriam confiar, representariam a tradição que deveria ser abandonada, um mundo que deveria ser combatido. Esse tipo de enunciação se encontraria no escopo de um modo de problematizar a tensão entre gerações, que é a base da corrente geracional da sociologia da juventude.

Segundo Martín Criado (1998), Karl Mannheim e Ortega y Gasset são os expoentes da corrente geracional, que pode ser situada por volta da década de 1920. O interessante é que, naquele contexto de entreguerras, tem-se a visão de uma geração desencantada e desgraçada pelos erros dos mais velhos, do mundo adulto. Talvez a obra de Remarque (1964) *A oeste nada de novo* enuncie o discurso que demonstra a devastação da vida dos mais jovens em decorrência de escolhas do mundo adulto, nesse caso, em prol da nação. A obra foi escrita originalmente em 1929, sendo importante ressaltar que Remarque foi soldado na Primeira Guerra Mundial. Sua história pode ser entendida praticamente como um testemunho da guerra, bem como parte de um discurso acerca do modo como os jovens viam e eram vistos naquele período turbulento.

O livro foi adaptado para o cinema em 1930, e o produto foi o filme *All Quiet on the Western Front* (ALL..., 1930), interessante no sentido de materializar o tipo de discurso conforme o qual o mundo adulto submete o mundo jovem a um ufanismo e a uma guerra da qual esses jovens não têm responsabilidade nenhuma. O filme inicia com um prólogo que anuncia ao espectador que assistirá à história de uma geração devastada pela guerra, na qual são descritos os modos como os jovens experienciaram aquela situação. Mais adiante, após a exibição de um desfile de tropas alemãs que iriam para a guerra, há uma cena em que está sendo ministrada uma aula, provavelmente para alunos do final do ensino médio,<sup>9</sup> na qual um professor idoso, com algumas palavras escritas em grego no quadro-negro atrás dele, afirma que aqueles alunos que o ouvem são a vida da Alemanha e que deveriam se sacrificar por ela. O tom da fala e o modo como o professor é retratado parecem indicar alguém que está tentando,

---

<sup>9</sup> O termo “ensino médio” aparece na LDB de 1961 (BRASIL, 1961), mas também, na mesma lei, essa etapa de ensino é referida como “ensino secundário”, fórmula também presente em textos que tratam do tema naquela época. Na LDB de 1971 (BRASIL, 1971a), o termo “ensino médio” também aparece, mas, adicionalmente, é acrescido outro termo, “ensino de 2º grau”. É, então, só na LDB de 1996 que a etapa de ensino é referida apenas como “ensino médio” (BRASIL, 1996). Para evitar uma confusão no uso dos termos, preferi utilizar a fórmula enfatizada em cada texto analisado, porém no entendimento de que se trata do mesmo objeto, com exceção, obviamente, de “ensino secundário” no contexto da LDB de 1961, já que o termo cobria ciclos distintos das leis posteriores. Esse ponto será abordado mais adiante nesta tese.

em um tom retórico, manipular os jovens. Ao final da cena, todos os alunos, um por um, dizem que irão para a guerra. A isso segue uma bagunça generalizada, os jovens sobem nas classes e gritam: “Sem aula!”. E o professor, com uma expressão um pouco cínica no rosto, afirma: “Sigam-me! Alistem-se!”...

Acredito que, conferindo esse tom à narrativa, o diretor do filme procurou reforçar o ufanismo e o jeito manipulador do professor. Os jovens iriam para o *front* de batalha, morrer pela nação, seriam entregues às trincheiras. O *nada de novo* presente no título do livro de Remarque (1964) indicaria, assim, a ausência de esperanças, o desamparo, o pessimismo... O narrador do romance introduz uma reflexão interessante sobre como seria a volta desses jovens que estiveram no *front*:

[...] à nossa frente está uma geração que, é verdade, passou anos em comum conosco [sic], mas que tinha já um lar e uma profissão e voltará para as suas anteriores posições, onde esquecerá a guerra; por trás de nós, cresce uma geração semelhante à nossa de outrora, que nos será estranha e nos afastará. Somos inúteis a nós próprios. Tornar-nos-emos mais velhos; alguns de nós adaptar-se-ão; outros resignar-se-ão e muitos ficarão absolutamente desamparados; os anos passarão e, finalmente, sucumbiremos (REMARQUE, 1964, p. 287).

A alusão a esse retorno à vida após a guerra aparece em muitos diálogos do filme, em um dos quais – talvez o mais relacionado à citação do livro – os personagens mais velhos falam sobre a sua casa, o seu jardim, enfim, sobre coisas das quais sentem falta. E um dos jovens responde a eles dizendo que pelo menos eles têm essa vida para a qual podem voltar, enquanto os mais jovens não têm nada, enunciando a ideia de uma geração sem esperanças. Ao final, talvez na cena mais emblemática do filme, temos soldados jovens marchando para o campo de batalha: à medida que vão passando, alguns olham para trás, com um olhar perdido, de incerteza, inocente... Essa imagem é sobreposta a outra de um cemitério. Daí que se possa extrair da cena a seguinte mensagem: “Viu só, vocês nos mandaram para a guerra, com toda a nossa inocência, e o nosso destino foi esse: a morte”. Pode-se afirmar que a obra de Remarque (1964) ilustra um contexto histórico que faz emergir a problemática do conflito de gerações na chave de uma tensão que demonstra um ressentimento em relação ao mundo adulto.

No texto *La idea de las generaciones*, Ortega y Gasset (1923)<sup>10</sup> introduz um conceito muito particular de geração, que pode ser definido como “[...] um novo corpo social íntegro, com sua minoria seleta e sua multidão, que foi lançado sobre o âmbito da existência com uma trajetória vital determinada” (ORTEGA Y GASSET, 1923, p. 20, tradução minha). Salta aos

<sup>10</sup> Versão ampliada do curso ministrado por ele entre os anos de 1921 e 1922 na *Universidad Central de Madrid*.

olhos, nessa definição, a visão um tanto quanto elitista e determinista do filósofo, já que, para além de ser um mero grupo social homogêneo, uma geração é composta por uma massa e por um grupo seletivo que a leva adiante e cumpre determinada missão. Ora, suas características, obviamente, diferenciam-na da geração anterior.

A Revolução Russa e a emergência das lutas socialistas na Europa causaram certo furor em intelectuais da época. No caso de Ortega y Gasset, sua visão sobre a juventude é crítica ao marxismo, mas, ao mesmo tempo, utiliza-o ao transformar a luta de classes em uma luta geracional (FEIXA; LECCARDI, 2010). Segundo essa visão, os jovens seriam uma força de regeneração da sociedade. Entretanto, como aponta Bauman (2007), em Ortega y Gasset há uma sobreposição das gerações, e isso pode ser situado pelo modo como ele compreende a experiência vital de cada geração, que se daria sempre em um jogo entre conservação e transformação no sentido de receber a experiência vivida da geração antecedente mas deixando fluir ao mesmo tempo a sua espontaneidade (ORTEGA Y GASSET, 1923). Cada geração se correlaciona diretamente com outras duas, e a sobreposição de gerações consiste justamente nessa tensão entre receber e transformar experiências.

Mais adiante, em 1933, ao elaborar uma reflexão mais sistemática sobre o conceito, Ortega y Gasset (1964) pensaria na ideia de geração como um método histórico, sendo que a cada 15 anos teríamos o aparecimento de uma nova geração. Se formos pensar em termos de faixa etária, quem pertence à faixa de 0 a 15 anos é de uma geração distinta em relação aos indivíduos que se situam na faixa etária de 16 a 30 anos, e assim por diante. As gerações convivem em tensão sem haver uma ruptura completa, pois “[...] é preciso reconhecer que o passado é presente, somos seu resumo, que nosso presente é feito com a matéria desse passado, que é, portanto atual – é a entranha, o emaranhado do atual” (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 45, tradução minha). Outro ponto interessante é que Ortega y Gasset (1923) apresenta um quadro para compreendermos tipos de épocas a partir da própria ideia de gerações. Segundo o autor, há *épocas cumulativas* e *épocas eliminatórias e polêmicas*. No primeiro caso, temos uma época de velhos, já que há uma espécie de comunhão entre a tradição e a atualidade. O segundo caso corresponderia à época da emergência do conflito entre gerações, já que a tensão entre tradição e atualidade é grande. No contexto da sociologia da juventude brasileira da década de 1970, na figura de Foracchi, pode-se dizer que se vivia uma época polêmica, portanto.

Mesmo sabendo da importância de Ortega y Gasset para a elaboração da discussão sobre as gerações – que, diga-se de passagem, não começa com ele (PEREZ ISLAS, 2008) –, trazer essas problematizações serve para compreender a emergência de um modo de refletir sobre a sociedade em termos de velhos e novos que, por sua vez, constitui a base de um conjunto de

enunciados que formariam um discurso sobre o conflito de gerações e que, talvez, tenha ressoado na célebre frase de Weinberg citada no início desta seção.

A teorização de Karl Mannheim, sociólogo húngaro que viveu entre os anos de 1893 e 1947, é mais elaborada que a de Ortega y Gasset e complexifica a problemática das gerações, exercendo influência até hoje na sociologia da juventude que se tem produzido. No texto *El problema de las generaciones* (MANNHEIM, 1993), o autor busca pensar o tema de uma ótica sociológica, incorporando em sua elaboração teórica o contexto social e histórico. Isso diferencia seu conceito de geração da noção de Ortega y Gasset, já que Mannheim desenvolve uma discussão metodológica que pode ser caracterizada como filosófica e histórica. Este autor é um dos precursores da sociologia da juventude e é muito referenciado em estudos sobre o tema no Brasil. Um exemplo é a sua atualização em obras como *A juventude na sociedade moderna* (FORACCHI, 1972) e *Cenas juvenis* (ABRAMO, 1994), ambos livros importantes para a compreensão da problematização da juventude no Brasil, porém situados em contextos históricos e discursivos distintos, já que na primeira obra é utilizado o movimento estudantil como chave de análise e, na segunda, os movimentos culturais juvenis, como os *punks* e *darks*.

O sociólogo húngaro elabora uma discussão sobre o tema que busca se desvincular de duas vertentes da análise sobre as gerações. A primeira é a vertente positivista, que dá ênfase a aspectos biológicos e quantitativos, e a segunda é a vertente histórico-romântica, que prioriza aspectos qualitativos e subjetivos. Mannheim abre mão do tempo cronológico para constituir um tempo vivencial (PEREZ ISLAS, 2008), já que a *unidade geracional*, isto é, o grupo concreto – como o movimento estudantil, por exemplo – só pode ser analisado no campo de uma *posição geracional*, um modo específico de vivência e pensamento diretamente ligado a uma *conexão geracional*, que é um movimento histórico e de práticas compartilhadas socialmente. Há, assim, *estratos geracionais* que complexificam a temática das gerações e introduzem uma visão mais diversa de juventude, pois jovens que pertencem à mesma *posição geracional*, marcados pela faixa etária, podem aderir e experienciar contextos históricos de formas distintas, estabelecendo *unidades geracionais* mais múltiplas: o fato de sujeitos compartilharem a mesma idade não significa que compartilham a mesma experiência.

Não se pode dizer que uma geração é um grupo concreto, fechado em si mesmo, mas um grupo delimitado por indivíduos que compartilham uma mesma condição, situada no tempo e espaço, que extrapola a mera contemporaneidade cronológica. A questão central para Mannheim, portanto são “[...] as condições materiais e sociais a partir das quais se produzem os indivíduos [...]. É preciso levar em conta também a situação na estrutura social” (MARTÍN CRIADO, 1998, p. 81, tradução minha). Referir-se a uma geração é pensá-la como uma

produção diretamente ligada a um conjunto de experiências que nos permitiria delimitar um grupo.

A influência da obra de Mannheim é percebida na sociologia da juventude desenvolvida por Foracchi, que, por sua vez, pode ser considerada basilar para a constituição das reflexões sobre o movimento estudantil como um sintoma social, como unidade geracional que emerge de uma crise social. Para ela,

a noção de juventude impõe-se como categoria histórica e social, no momento em que se afirma como produto histórico, isto é, como movimento de juventude. É possível, nessas condições, propor-se a questão geral do significado de uma *consciência jovem*, expressão dos conflitos e tensões que se desenvolvem no sistema e que são extravasados nos movimentos de juventude (FORACCHI, 1972, p. 12, grifo da autora).

Essa afirmação situa bem a relação entre os pensamentos de Foracchi e Mannheim ao propor uma visão de juventude como uma produção que emerge em determinado contexto histórico. No entanto, a preocupação com a experiência juvenil não é algo que inicia no Brasil com a obra citada da autora. Pode-se dizer que ela inaugura uma reflexão um pouco mais sistemática sobre o tema ao tratar a juventude como um problema sociológico.

Em 1965, Foracchi já havia estudado o movimento estudantil de forma mais aprofundada no livro chamado *O estudante e a transformação da sociedade brasileira* (FORACCHI, 1965). O autor introduz ali uma reflexão que relaciona estudante, emancipação, constituição de uma classe média e trabalhadora como elementos fundamentais para a elaboração de uma juventude como categoria social: juventude como uma experiência social materializada no estudante universitário. É necessário ressaltar, ainda, que a autora refletiu sobre os estudantes universitários, grupo de constituía uma minoria quando comparado com aquele dos alunos que cursavam o ensino secundário<sup>11</sup> da época. Também é preciso levar em consideração que esse pensamento acerca do estudante universitário como signo das transformações da sociedade é algo que emerge de suas análises a partir de um contexto de ditadura civil-militar no Brasil, configurando-se como uma problematização da juventude vista como uma espécie de poder jovem de relevância política e social.

Embora se esteja diante de uma reflexão que toma como objeto de análise um grupo restrito da sociedade brasileira, algumas definições transcendem esse grupo, como a ideia de

---

<sup>11</sup> Na década de 1960, o então ensino secundário era dividido em dois ciclos: o **ginasial** (4 anos) e o **colegial** (3 anos). Para acessar o primeiro ciclo do ensino secundário, era preciso passar por um exame admissional (BRASIL, 1961). Pensando a partir da divisão atual da educação básica no Brasil, o **ginasial** corresponderia ao conjunto das séries finais do ensino fundamental e o **colegial**, ao ensino médio.

que “a juventude é, ao mesmo tempo, uma fase da vida, uma força social renovadora e um estilo de existência” (FORACCHI, 1965, p. 302). Essa é uma definição clássica que situa a experiência juvenil no tempo e no espaço, ao mesmo tempo em que a coloca como um modo específico de experienciar um contexto histórico. Por outro lado, é percebida como uma potência voltada para a transformação social. Ora, ainda que exista uma espécie de vocação da juventude de instituir o novo na história, na época, isso ficaria restrito a uma pequena parcela privilegiada que acessava o ensino superior.

Para se ter uma ideia do quanto era difícil a trajetória de uma criança até o ensino secundário, vale a pena citar um texto da época: “[...] de cada 100 crianças brasileiras que ingressam no curso primário, apenas 18 o completam. E, em seguida, cerca da metade dos alunos que prestam o exame de admissão é reprovada” (BRASIL..., 1967, p. 23). E não é só isso: aqueles que conseguiam chegar até o vestibular – pouquíssimos por sinal – ainda podiam se tornar “excedentes” (BRAGHINI, 2014), isto é, mesmo atingindo a média de aprovação em exames vestibulares, esses estudantes não conseguiam uma vaga na universidade.

A problemática dos “excedentes” ganhou força em 1967, evidenciando um ensino superior com uma oferta de vagas muito inferior à demanda. A União Nacional dos Estudantes (UNE) utilizou-se da reivindicação dos “excedentes” para pautar uma reforma universitária contrária àquela proposta pelo acordo MEC-Usaid<sup>12</sup>. Foracchi (1972) afirma que a questão dos “excedentes” fez com que o caráter contestatório dos estudantes se fizesse ouvir com mais força pelo Governo. O fenômeno também é evidenciado em editorial do jornal Folha de São Paulo do dia 19 de janeiro de 1967, segundo o qual:

A política educacional brasileira é hoje profundamente contrária ao desenvolvimento do ensino superior científico e técnico. Por isso mesmo o problema dos chamados “excedentes” tem sido tratado com alarmante simplismo como importunas massas de moços aos quais seria mais cômodo fechar as portas, se não fossem eles insistentes e barulhentos, e não levassem eles atrás de si o clamor de milhares de famílias (VAGAS, 1967, p. 4).

Em meu juízo, esses temas ajudam a elucidar o contexto de emergência da problematização da juventude resgatado por Foracchi em sua obra e a identificar que a autora situa a sua reflexão nos movimentos estudantis da época, que, de um ponto de vista estamental,

---

<sup>12</sup> Os acordos entre o Ministério da Educação brasileiro e a *United States Agency for International Development* dos Estados Unidos, conhecidos como acordos MEC-Usaid, iniciaram em 1964 e só foram consolidados em 1968. Os acordos eram uma tentativa de adequar a educação brasileira à visão de desenvolvimento dos Estados Unidos em relação ao Brasil. A proposta era basicamente a de adotar o padrão estadunidense de educação em todos os níveis, mas com maior ênfase no ensino superior (FRANZON, 2015). A luta pela revogação total dos acordos foi aprovada no 28º Congresso da UNE em 1966 (UNE, 1968).



pertenceram às classes médias e altas. No entanto, o fato de ela pensar a juventude como um estilo apontaria para algo que transcenderia a questão de classe. Nesse sentido, estaríamos diante de uma visão embrionária que se conectaria com o enfoque de Abramo (1994) em seu livro *Cenas juvenis*, no qual a autora introduz uma reflexão sobre experiências juvenis como estilos espetaculares. Por outro lado, é preciso mencionar que a reflexão sobre o ensino secundário passa ao largo da reflexão de Foracchi.

Os jovens das camadas populares, no entanto, não tinham em si, para a socióloga, um potencial transformador da sociedade, não fariam parte de um discurso de potência transformadora, tendo em vista que, para eles, as oportunidades educacionais serviam apenas para a ampliação do próprio horizonte social e econômico com o sentido não de ruptura em relação à sociedade, mas como integração (FORACCHI, 1972). Esses jovens das classes populares necessitariam trabalhar para o próprio sustento e para ajudar a família, o que reforçaria uma opção por não se envolver em ações políticas (FORACCHI, 1965). A autora apresenta uma visão que a muitos pode parecer elitista, pois coloca como um fator essencial para a mobilização social dos jovens estudantes o fato de eles serem sustentados por suas famílias.

Em um estudo intitulado *A juventude brasileira, hoje* (REALIDADE, 1967), é apresentada uma análise de perfis da juventude centrada nas ocupações profissionais de cada ator envolvido. Ora, o estudante universitário é o único cuja ocupação – estudar – não gera renda imediata. Os jovens são divididos em perfis que situam uma pequena diversidade de experiências juvenis: o jovem operário, o jovem dirigente, o jovem universitário, o jovem do interior, o jovem bancário, o jovem camponês, o jovem recruta e os jovens fazedores (que hoje seriam chamados de empreendedores). O que é marcante nesses perfis é que o jovem secundarista não é levado em conta na constituição dos perfis da juventude brasileira embora se tenha definido como jovem todo indivíduo compreendido na faixa etária de 15 a 24 anos. Aqueles perfis citados dizem mais respeito a jovens em idade de trabalhar; no perfil jovem operário, por exemplo, as idades oscilam entre 23 e 29 anos.

Também é o caso do jovem universitário, que é visto pela pesquisa, aliás, como o que mais vivencia a rebeldia e o conflito de gerações. Tanto é assim que o objetivo principal da investigação sobre esse perfil era “[...] descobrir se eles [os jovens universitários] são realmente tão subversivos como os pintam [...]” (REALIDADE, 1967, p. 81). Procurava-se, então, desmistificar um estereótipo de que o estudante universitário era apenas um sujeito político contra o sistema. Há nesse perfil, no entanto, uma exposição do dia a dia desse jovem na qual são descritas cenas de protestos e conflitos com a polícia. Os estudantes que foram pesquisados,

em sua maioria, eram dos cursos de ciências humanas, o que demonstra um recorte realizado pela revista a partir de uma determinada posição política. A simples questão colocada quanto ao caráter “subversivo” ou não dos estudantes já indica o posicionamento da reportagem por trazer, sob a aparência de uma simples questão, um enunciado perene no contexto da ditadura civil-militar brasileira. Na Lei de Segurança Nacional (BRASIL, 1967b) a ideia de “subversão” tem ligação direta com a “ameaça comunista”; a subversão era um crime que englobava, por exemplo, fazer propaganda comunista.

O próprio termo “subversivo” já comportava um juízo de valor negativo associado a um inimigo interno que, conforme a propaganda do Governo militar, devia ser combatido (MANSAN, 2014). Ademais, a revista não deixa de fazer uma crítica em relação à escolha dos cursos feita pelos jovens universitários: “enquanto o Brasil necessita de técnicos e cientistas, 50% dos universitários fazem cursos de Direito, Ciências Sociais, Filosofia e Letras” (REALIDADE, 1967, p. 87). O jovem universitário dos cursos de humanidades daquele tempo também é criticado pelo seu estilo: “pela roupa, os estudantes revelam pertencer, em sua grande maioria, à classe média” (REALIDADE, 1967, p. 85). Têm-se aqui duas enunciações interessantes: uma referida à suposta impertinência dos cursos escolhidos por uma parcela significativa dos jovens universitários, não condizente com o cenário de industrialização do Brasil; e uma relativa à ideia de um estilo juvenil de classe média predominante na experiência cotidiana das universidades públicas.

Esse tipo de discurso só reforçaria a ideia, muito em voga na época, mas que também tem certa regularidade atualmente, de que a visão de universidade pública e gratuita é injusta, pois os que lá estão poderiam pagar por ela<sup>13</sup>. Na Constituição Federal de 1967 (BRASIL, 1967a) somente o ensino primário, oferecido para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, era obrigatório e gratuito nas escolas públicas. Com a demanda cada vez maior por educação ginasial, opera-se a popularização desse nível de ensino, demandando mais professores, mais vagas e uma readequação das suas práticas pedagógicas. A integração do ensino primário e secundário<sup>14</sup>, não em teoria, mas na prática, ocorreria de forma distinta nas periferias, pois, para os adolescentes dessas regiões, propunha-se que o ciclo ginasial se focasse na formação para o exercício de uma profissão (REFORMA..., 1969). Assim, para os filhos dos pobres, a formação

---

<sup>13</sup> Para se ter uma ideia desse tipo de discurso – e isso não significa concordar com ele – o relatório intitulado *Um ajuste justo* (BANCO MUNDIAL, 2017) reforça essa questão ao afirmar que a universidade pública no Brasil atende a uma parcela privilegiada da população e ao referendar a necessidade de cobrança de mensalidades dos alunos mais ricos.

<sup>14</sup> Essa integração ocorrerá com a lei que fixa as Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus de 1971 (BRASIL, 1971a), quando o ensino primário e o ciclo ginasial do ensino secundário passarão ao constituir o ensino de 1º grau.

para o mercado do trabalho seria o objetivo central.

Retomando a questão dos estudantes universitários, em texto ao jornal O Globo do dia 13 de fevereiro de 1968, Campos (1968), que foi ministro do Planejamento no Governo Castelo Branco<sup>15</sup>, ironiza os movimentos estudantis universitários, que, segundo ele, seriam tomados por “políticos prematuros”; no entanto, a questão central é denunciar uma politização da universidade, como se ela significasse dinheiro posto fora, já que muitos jovens faziam cursos considerados por ele desnecessários para um país em industrialização, quais sejam, Direito, Filosofia e Letras. Temos aqui uma espécie de senso comum em relação a como o jovem universitário era visto. Os estudantes, talvez pela distância em relação à vida da maioria da população brasileira – que dificilmente tinha acesso às universidades –, eram vistos com certo preconceito também em decorrência de uma visão moldada pela grande imprensa que, na prática, funcionava como assessoria de comunicação do Governo ditatorial.

No perfil da Revista Realidade (1967) que trata do jovem universitário é referido que o repórter irá se “infiltrar” no meio universitário. Essa enunciação diz muito bem da época em que emerge, pois o infiltrado participa escondido de algo para delatar alguém. Dessa forma, é ironizado na revista um instrumento de repressão. Também é instigada uma curiosidade sobre o *ethos* universitário, já que os leitores são levados a acreditar que os jornalistas estão trazendo à luz experiências desconhecidas. O estudante universitário era um enigma: não era apenas um sujeito, mas uma experiência política e social do período, algo abordado por essa sociologia da juventude desenvolvida por Foracchi.

Não se pode afirmar que, ao elaborar a sua sociologia da juventude, Foracchi desenvolve um estudo do jovem como sujeito da educação, menos ainda se pensarmos na perspectiva da escola secundária. Ao referir-se à juventude, mais especificamente ao estudante universitário, como uma categoria social e política, temos uma perspectiva de análise que vê o conflito de gerações para além de algo natural (como fruto do mero desenvolvimento psíquico), aventando a noção de que o poder da juventude, que tensiona a política, é um substrato da crise social. A própria autora diz, em texto para uma revista publicado originalmente em 1968, que “há uma sociedade em crise, pouco capaz de solucionar os problemas que ela mesmo criou” (FORACCHI, 1982b, p. 26). Nega, assim, que, na sua análise, detecta na natureza da juventude que estudou um mero atravessamento de noções muito comuns à psicologia da adolescência, tais como crise de identidade, crise de gerações, etc. Para ela, o que importa é a relação entre

---

<sup>15</sup> O período da ditadura civil-militar no Brasil divide-se nos Governos consecutivos de cinco generais: Castelo Branco (1964-1967); Costa e Silva (1967-1969); Emílio Médici (1969-1974); Geisel (1974-1979); e Figueiredo (1979-1985).

juventude e estudante, mais especificamente o universitário. O certo é que não se pode tomar a obra de Foracchi como pedagógica no sentido de indicar um modo de trabalhar com jovens nas salas de aula. Na realidade, a sociologia, como nos diz Candido (1987) em texto originalmente publicado em 1955, estava distante da escola e, como se pode perceber, a noção de juventude que emerge em Foracchi diz respeito muito mais à explicitação de um sintoma social, a uma forma sociológica de problematizar a juventude. Trata-se de um tipo de visão que será importante atualmente, nos estudos que pensam a experiência juvenil a partir de aspectos da cultura.

### **3.2 Psicologia da adolescência e sociologia da juventude: (des)continuidades acerca de um saber sobre o jovem**

Os textos de Foracchi analisados anteriormente não podem ser considerados documentos pedagógicos, pois neles não é elaborada uma reflexão que conecte escola e juventude, mesmo se analisando a figura do estudante universitário como uma categoria social com um importante peso político em relação às transformações da sociedade. Nesse sentido, não se pode falar aqui em uma sociologia da educação, mas de uma sociologia da juventude, pois o jovem é pensado a partir do prisma social. No período em que Foracchi escreve as obras analisadas, existia certo predomínio da psicologia nos estudos sobre o tema da juventude, de modo que essa era tratada praticamente como sinônimo de adolescência. No entanto, falar de adolescência do ponto de vista psicológico implica um recorte etário, assim como quando se fala de juventude. Ser adolescente costuma ser equiparado a ser jovem; pelo menos é isso que aparece nos documentos analisados e situados no campo da psicologia, mais especificamente naqueles que tratam do aluno adolescente em idade escolar. Neles, transita-se do termo “adolescente” para o termo “jovem” sem se fazer muita diferenciação.

Percebe-se um esforço quanto a diferenciar processos biológicos de processos psicológicos, sociais e culturais (diferencia-se puberdade de adolescência, por exemplo). Kalina (1976), em um livro que trata da psicoterapia da adolescência, mencionando o trabalho de Peter Blos, lista três adolescências: 1) a adolescência inicial: dos 11 aos 15 anos; 2) a adolescência mediana: dos 15 aos 17 anos; e 3) a adolescência tardia: dos 17 aos 20 anos. Trata-se de uma abordagem similar àquela que citei anteriormente e que descreve três tipos de juventude. No entanto, aqui, o foco está posto nos processos psicossociais, partindo do indivíduo e do seu próprio desenvolvimento.

Cabe mencionar que os manuais de psicologia da adolescência tinham um teor de

receituário, orientando acerca de como lidar com os jovens adolescentes. Em um deles afirmava-se que os jovens estavam “dando dor de cabeça” (FERREIRA, 1976) em um momento de emergência de outras problemáticas que envolviam a juventude: transformações políticas, crise de gerações, crise de identidade e valores. A escola, é claro, não poderia ficar de fora disso, e a psicologia da adolescência seria utilizada como uma forma de dar respostas aos problemas enfrentados pelos professores com os alunos. A rebeldia dos jovens não se veria apenas nos protestos estudantis que emergiram com muita força na década de 1960, mas também no adolescente em sala de aula, desatento ao trabalho do professor.

Ferraz (1969) define adolescente como aquela pessoa que tem entre 13 e 18 anos (podendo se estender até os 20 anos), em uma conceituação muito próxima daquela dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que considera adolescente aquela pessoa compreendida na faixa etária de 12 a 18 anos, podendo, excepcionalmente, estender-se até os 21 anos. A adolescência, continua Ferraz (1969), é caracterizada pelo jogo da vontade de viver e a profunda angústia, como se fosse atravessada por um ímpeto natural, dado por características biológicas e psíquicas. Dessa forma, era naturalizada a identidade juvenil e justificada a necessidade de um processo educativo, pois “educar [...] consiste em operar mudanças no indivíduo, cujas disposições naturais e impulsos inatos tenderiam a fazê-lo reagir muitas vezes desacertadamente [...]” (FERRAZ, 1969, p. 16). Nesse caso, o processo de ensino se daria não somente em uma tensão entre práticas discentes e docentes, mas em uma negação dos impulsos naturais dos alunos.

Essa imagem de tensão e negação é uma constante nos documentos, pois neles era reforçada a ideia de lapidação do adolescente no intuito de torná-lo um sujeito melhor. Ter um adolescente em casa significava estar diante de uma grande dificuldade. Alguns livros, por exemplo, eram indicados para professores, mas também para pais; neles pretendia-se ensinar, a partir de relatos de caso, como lidar com o “seu jovem”. Um exemplo é o livro intitulado *Problemas da adolescência* (CARDOSO, 1961), baseado na análise de 25 casos sobre adolescentes a partir da experiência da autora como orientadora educacional. Os enunciados encontram continuidade em relação àquilo que menciona Ferraz (1969) ao falar sobre educação. No fundo, aquela lapidação do jovem que mencionei acima nada mais era do que um nome para o termo “ajustamento social”, isto é, a suposta necessidade de enquadrar-se em determinada lógica e código de valores. A escola teria esse papel, e o fato de o adolescente estar em uma condição de crise torna esse ajustar-se um processo conflituoso. Segundo a autora, “na adolescência [...] em que a *oposição* é característica normal, diante da *ordem*, que não pode cumprir, o adolescente se rebela e o quadro se torna angustioso e sombrio para todos quantos

dêle [sic] participam” (CARDOSO, 1961, p. 196, grifos da autora).

Esse quadro que a autora menciona diz respeito a situações nas que o adolescente tem de lidar com a autoridade: a dos pais e a dos professores. O discurso do conflito de gerações também está presente, visto que os adolescentes vivem a tensão de não quererem para si, por natureza, aquilo que os seus pais querem como projeto de futuro para eles. A autora faz menção ao risco representado por uma “juventude desorientada” que poderia conduzir à delinquência juvenil, fenômeno diretamente ligado a um esvaziamento dos valores que, conforme era afirmado, também era fruto do acesso à TV e ao rádio, veículos que propiciavam que os adolescentes tomassem conhecimento de “[...] toda sorte de miséria e desmoralização” (CARDOSO, 1961, p. 202). Há, portanto, uma crítica de cunho moral que pretende alertar sobre a autoridade perdida por pais e educadores, e as transformações culturais, políticas e sociais que os jovens experienciavam eram vistas como algo ruim, pois

o mundo inteiro se volta, preocupado, para os problemas que a juventude propõe e se amedronta diante da agressividade descontrolada que ela desenvolve e da falta de fé que ostenta; não somente [sic] fé entendida na acepção religiosa, mas também no sentido mais amplo; fé na humanidade e no aperfeiçoamento humano, fé nos destinos da pátria (CARDOSO, 1961, p. 204).

Três anos antes dessa obra citada, em um livro intitulado *Adolescência, a idade da aventura* (LIMA et al., 1958), uma coletânea de textos de diversos autores, o tema da adolescência e juventude aparece nas reflexões de um filósofo, um monsenhor e um professor. O título em si chama a atenção por dar um tom um pouco mais positivo à questão da adolescência, tratada como uma aventura. No entanto, ao analisar o livro, percebe-se um discurso segundo o qual a escola, os pais, os professores, a religião, etc., não sabiam lidar com a juventude. Na realidade, o livro é um conjunto de conferências que tinham como foco refletir sobre a adolescência tendo como público alvo famílias e educadores. Pelo que se percebe, o discurso religioso transpassa todas as conferências, já que os conferencistas mencionam algumas vezes sua relação com o catolicismo. Há uma crise sendo descrita, e os conferencistas parecem prescrever modos de atuar sobre a juventude em casa e na escola.

Em linhas gerais, o “como dar conta desta juventude desajustada” é o eixo central da obra, e a afirmação de que a adolescência é a idade da aventura dizia respeito muito mais às dificuldades que pais e educadores tinham no trato com a juventude daquela época. O interessante é que o problema que os jovens enfrentam, como, por exemplo, o baixo rendimento escolar, não diz respeito apenas a eles próprios ou ao trabalho dos professores. Ele tem ligação direta com os modos de ocupação do tempo e também com as formas de os pais lidarem com o

“tempo ocioso” dos jovens. Se atualmente as redes sociais e o uso excessivo de celulares e computadores aparecem como um empecilho dos processos de aprendizagem na escola, naquele tempo, no final da década de 1950, o cinema, a televisão e o rádio eram vistos como o maior dos problemas.

Em uma das conferências sobre desajustamentos da juventude, Lopes (1958) faz uma análise sobre o problema que os educadores enfrentavam em sala de aula. Mesmo que o discurso deste médico psiquiatra se focasse na saúde mental dos jovens, toda a problemática envolveria a dificuldade que pais e educadores teriam em relação à exposição dos adolescentes a “valores ruins”. A seguir, Lopes afirma que o cinema, a televisão e o rádio “[...] cria[m] contrastes violentos com os ideais defendidos pelos pais, e no colégio pelos educadores” (LOPES, 1958, p. 122). A exposição aos veículos de comunicação, que estavam em expansão no período, deveria, para o autor, ser encarada com muito cuidado para evitar que afetasse o rendimento dos alunos bem como seu comportamento na escola e em casa. Assim, seria necessária “[...] uma radical transformação, sem uma melhoria das condições de vida na família, sem uma volta à escola dos verdadeiros valores, não se poderá impedir que cada vez mais um número maior de jovens se desajuste” (LOPES, 1958, p. 140).

O termo “desajuste”, que pode causar estranheza atualmente, significa uma desconexão entre o que se consideravam os valores morais corretos e a sociedade daquele tempo; ora, o jovem deveria se ajustar a esses “valores corretos”. Não se pode negar um atravessamento de valores morais com a autoridade de quem fala. Os *ditos* do professor e do psiquiatra podem nos fazer pensar sobre muitas coisas, porém o que mais chama a atenção é que o último vê a experiência escolar, em relação aos alunos que eram “desajustados”, praticamente como um problema patológico, elemento que também aparece nos documentos analisados quando se relaciona adolescência, psicologia e psiquiatria.

Por outro lado, em um texto de um monsenhor, que trata sobre a “crise da obediência”, temos uma ideia sintonizada com as apresentadas por Lopes. Monsenhor Negromonte (1958), menciona que um dos problemas da educação na escola e na família seria o excesso de liberdade e que os pais e professores que a concediam estariam sendo “americanalhados”, isto é, exerceriam uma cultura importada dos Estados Unidos, onde a liberdade era excessiva e o aprender dos adolescentes corresponderia muito mais a um “deixe rolar”. Para ele, “educar é preparar o filho para saber usar bem a sua liberdade” (NEGROMONTE, 1958, p. 80), e usar bem a liberdade significava não se deixar levar por valores ruins e por uma sociedade cada vez mais em crise moral: essa liberdade precisava, então, ser disciplinada e orientada.

Negromonte (1958) considerava que o não cumprimento de ordens, a negação de alguns

valores, etc., fariam parte de uma essência da juventude e, ao mesmo tempo, constituiriam um estágio na construção de autonomia. Um dos erros dos educadores ao trabalhar com os jovens, segundo ele, era desconhecê-los a sua psicologia, ignorarem o que o jovem é em si mesmo. Mas aqui não se trataria de um saber do ponto de vista social, articulado com a cultura, com o cotidiano dos jovens ou com seus espaços de lazer, mas de algo muito mais ligado ao entendimento em relação ao desenvolvimento psíquico e natural dos jovens. O autor defende que a rebeldia deve ser tratada como algo positivo que precisa ser canalizado para a promoção da maturidade. Essa rebeldia não redundaria em crise social ou em uma possibilidade de transformação social, como postulado por Foracchi (1972). Ser rebelde na escola seria para Negromonte apenas uma fase a ser considerada como parte de um aperfeiçoamento quando bem conduzida por alguém mais velho.

Dos textos analisados, o único que faz uma crítica à organização escolar do ensino secundário como era conhecido na década de 1950<sup>16</sup> é o de Lima (1958). Segundo o autor, haveria uma discrepância enorme entre a qualidade do que era ofertado como conhecimento para os alunos e a quantidade. O autor afirmava que, na juventude, o que importa é a formação do espírito. E com isso se deve entender uma formação mais ética e humana. Na sua crítica, a formação que serviria apenas para cansar e encher a memória deveria ser trocada por uma formação focada na utilidade para a vida. O que valeria, portanto, seria a “[...] *qualidade* mental e espiritual, bem como a preparação dos *instrumentos* com que teremos de lidar a vida inteira: as línguas, a atenção, a lógica, o método de estudar, etc.” (LIMA, 1958, p. 47, grifos do autor). Embora o autor mencione isso, também entra na ordem do discurso moralista no que diz respeito à vida dos adolescentes. É necessário, para ele, usar a “força natural” que os adolescentes têm e empregá-la no trabalho produtivo com a finalidade de não deixar a juventude exposta aos mais variados vícios da sociedade daquele tempo.

O que se tem aqui é um discurso que propõe uma psicologia da adolescência que, em certo sentido, especifica os problemas enfrentados pelos jovens e, ao mesmo tempo, prescreve modos para agir em relação a eles. Cabe se questionar se o discurso sobre uma sociedade em crise, além do modo como a juventude é problematizada – sempre como fruto de uma crise ou como a própria experiência da crise –, não seria uma constante no período histórico aqui analisado. Em Foracchi (1972), a juventude é a expressão da crise. Ela emerge desses contextos

---

<sup>16</sup> Na década de 1950, no Brasil, a norma que regulava o ensino médio, então chamado estritamente de secundário, era o Decreto-Lei nº 4244/1942 (BRASIL, 1942), fruto da que ficou conhecida como *Reforma Capanema* devido ao nome do ministro da Educação à época, chamado Gustavo Capanema.



de forte tensão social. No caso dos textos analisados nesta seção, tem-se indivíduos que representam a ordem do discurso religioso, educativo e psiquiátrico e que, atravessados por uma leitura de negação de determinada cultura, estabelecem modos de atuar sobre a juventude: fala-se muito sobre a juventude porque essa categoria aparece como um problema extremamente relevante para aquele tempo. Os meios de comunicação têm um papel importante nisso e são vistos, a partir dos documentos analisados, como dispositivos que desviam a juventude de um suposto “valor real”.

Como já mencionei, para a psicologia da adolescência apresentada nos documentos analisados aqui, os jovens estavam dando “dor de cabeça” (FERREIRA, 1976). Isso aparece na reedição do livro *Teorias da adolescência* (MUSS, 1976). Ora, se bem que afirmar que algo dá dor de cabeça possa apontar para um problema, também pode estar assinalando que o modo como se enxerga determinado fenômeno está em transformação. Ferreira (1976), no prefácio ao livro *Teorias da adolescência* (MUUSS, 1976), menciona que a juventude se tornou um problema para além da vida escolar e familiar. Para a autora, os “desajustamentos” da juventude eram, em período anterior, vistos como problemas individuais, e tanto pais quanto professores tratavam esses pontos como uma questão de psiquiatria ou orientação pedagógica. Todavia, a problemática estava em transformação, a juventude passava a ser um problema de ordem social e isso tinha relação direta também com o coeficiente populacional cada vez maior desse grupo.

Para Muuss (1976), no livro citado, no qual não é retratada especificamente a realidade brasileira, a problematização da juventude não pode deixar de levar em consideração que “[...] devido à rapidez da mudança social, os conhecimentos, habilidades e valores que os pais aprenderam quando eram jovens, se tornam obsoletos para o mundo em que seus filhos e filhas adolescentes vivem” (MUUSS, 1976, p. 128). Esta é uma reflexão que está conectada àquelas outras que apresentei acima e que diziam respeito a um discurso de ordem moral, o da psicologia da adolescência, que não estava sabendo lidar com uma sociedade cada vez mais rápida em termos de transformações culturais, sociais e econômicas. A cultura, a moda, os valores mudam tão rápido que são pouco compartilhados entre as gerações. Para Muuss (1976), não há como pensar em juventude sem pensar em um mundo e sociedade em transformação.

Na introdução à edição brasileira do livro *Juventude e tempo presente*, Furter (1967) ressalta a falta de estudos sobre a juventude no Brasil, o que leva a crer que não havia um número significativo de pesquisas sobre o tema, carência que se agravaria ainda mais no caso do ensino secundário. Isso não significa que não se tenham estudado e analisado os adolescentes a partir de uma categoria mais geral, mas que, muitas vezes, os estudos existentes se baseavam na reprodução de teorizações estrangeiras que, em grande medida, eram alheias à realidade do

país. O livro de Furter (1967) é um exemplo disso: trata-se de uma discussão centrada em uma visão mais geral sobre a juventude a partir de sua experiência na Suíça. Mesmo assim, o autor traça algumas linhas sobre o ensino secundário que, segundo ele, devia se basear em uma reflexão pedagógica ancorada na experiência de “[...] um presente vivido e organizado em função do futuro” (FURTER, 1967, p. 30). Tem-se aqui um deslocamento teórico e um modo de compreender a experiência escolar de um adolescente, jovem e aluno: um ser que vive no agora, mas que deve ser pensado como um sujeito do futuro; um ser em desenvolvimento em que o próprio presente vivido se daria em função do que viria depois.

Todavia, há uma crítica à visão naturalizada da crise da adolescência. Segundo Furter, esse tipo de problematização encara a adolescência “[...] como uma ‘quase-doença’, cuja existência é constatada. Em seguida, essa ‘quase-doença’ passa a explicar todas as dificuldades dos educadores, sem que ela própria seja explicada” (FURTER, 1967, p. 48). Nesta visão, que de alguma forma tensiona o discurso moralista da psicologia da adolescência analisado acima e que via os jovens como presas do “desajuste social”, seria necessário educá-los para conter seus impulsos e vícios. Propor-se-ia, assim, uma espécie de “pedagogia negativa” centralizada em uma problematização da juventude com vistas a uma gestão dos riscos de os jovens sucumbirem a uma cultura em degeneração.

### **3.3 Uma educação para um projeto nacional: a juventude subsumida no discurso do progresso**

Em um livro intitulado *Psicologia da adolescência* (NETTO, 1974), em um capítulo específico sobre a relação entre adolescente e escola, cujo o tema é o ensino médio, em tom profético, é afirmado o seguinte:

As escolas para adolescentes sofrerão profundas transformações, nesta segunda metade do século XX. Vivemos numa época de progressos científicos e tecnológicos acelerados, de procura generalizada de educação e de mudanças nas concepções da natureza e dos objetivos do ensino médio e superior. A caminho de se converterem em sociedades predominantemente urbanas, industriais e tecnológicas, vários países latino-americanos, entre os quais o Brasil, começam a ter mais consciência da gravidade dos problemas educacionais, do valor da educação como investimento e da necessidade de propiciar ensino de boa qualidade à totalidade, ou, pelo menos, à maioria da juventude (NETTO, 1974, p. 329).

A afirmação introduz a psicologia da adolescência em uma dimensão um pouco mais ampla que leva em consideração as transformações sociais que ocorrem no Brasil. A América

Latina estava em transformação, assim como as sociedades urbanas, o que acarretaria problemas para cujo enfrentamento a educação se tornaria a chave. O discurso era o da necessidade de mudar o ensino médio e o ensino superior para este se sintonizar com as transformações sociais, políticas e econômicas. É preciso pensar que a escola secundária nas décadas de 1960 e 1970 era essencialmente urbana, já que era destinada às elites, constituindo uma ponte para o ensino superior; ou às classes mais baixas, com o objetivo de formar mão de obra. A população urbana entre as décadas de 1950 e 1970 aumentou significativamente<sup>17</sup>, reconfigurando as cidades e demandando uma maior variedade de serviços públicos. Aparece nessa época um discurso de emergência que, ao mesmo tempo, criminaliza a pobreza e desfaz a visão idílica da classe média dos grandes centros urbanos, agora povoados pelas classes mais pobres. Em 1965, o representante brasileiro na Conferência Latino Americana sobre a Infância e a Juventude no desenvolvimento nacional enuncia a visão que os meios de comunicação e o Governo Castelo Branco tinham sobre esse tema:

as cidades sub-equipadas de serviços de infra-estrutura, com déficits acentuados de habitação popular e com recursos médico-sanitários, educacionais, assistenciais e recreativos insuficientes para o atendimento de sua população autóctona [sic], vêm [sic] assim, os seus problemas avultarem, face ao aumento populacional decorrente destes fluxos migratórios e engrossarem as fileiras do sub-proletariado e o número de desempregados, de doentes, de subnutridos e ociosos (LIMA JÚNIOR, 1965, p. 10).

Ressalta-se que é forte o discurso da marginalização na década de 1960 e 1970. O êxodo rural, por exemplo, era visto como um problema que acarretava também questões de ordem moral<sup>18</sup>. Pelo menos nesse informe do Governo brasileiro para a conferência citada, leem-se críticas ao modo como viviam as famílias pobres que vinham morar nos grandes centros. O discurso da marginalização tem como um de seus enunciados a noção de “desestrutura familiar”, apresentada como consequência de uma crise da família de núcleo patriarcal, que, para Lima Júnior (1965), seria um dos fatores que levariam os jovens a estarem sujeitos à delinquência. O discurso da crise de gerações aparece agora sob o nome de “crise familiar”, e

---

<sup>17</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos anos de 1950, 1960 e 1970, tivemos um aumento significativo da população urbana e uma demanda maior por escolarização, algo “[...] típico de uma sociedade predominantemente rural, para o atual sistema de ensino de massas (IBGE, 2006, p. 106), muito em função do êxodo rural destas décadas citadas.

<sup>18</sup> Sobre esse tipo de discurso, Gamalho (2009) desenvolve um estudo sobre o bairro Restinga, Porto Alegre/RS, a partir do qual demonstra como o discurso moral e de criminalização da pobreza teve um papel importante no desenvolvimento da cidade no final da década de 1960, servindo como justificativa para o “deslocamento” de famílias pobres para as margens da cidade com o sentido de “limpar” as regiões centrais. O termo “maloqueiro”, que é utilizado muitas vezes como xingamento, decorre dessa experiência, já que as pessoas que foram “deslocadas” para outros cantos da cidade viviam no que chamavam, inclusive a própria imprensa da época, de Vila de Malocas.

a rebeldia e o desrespeito à tradição seriam frutos dos laços pouco efetivos entre homens e mulheres, que, por sua vez, conduziriam à “promiscuidade”. Por outro lado, já se percebe uma preocupação quanto a como lidar com o inchaço populacional das grandes cidades, para além de uma preocupação com esses “novos sujeitos” que passariam a ocupar as escolas primárias e secundárias. A delinquência juvenil aparece como caminho possível para aqueles que não estão na escola, e a universalização do acesso, neste caso, também pode refletir uma preocupação com o tempo livre dos jovens. Assim, a delinquência e a marginalidade são apresentadas como consequências da falta de educação, das “famílias desestruturadas”, da “promiscuidade” e da falta de ocupação. O que diferencia isso daquele discurso da psicologia da adolescência que via o jovem como um sujeito que poderia ser um “desajustado social”?

Em 1971, é promulgada a Lei nº 5692, que fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus no país (BRASIL, 1971a). Como ponto fundamental, essa lei acabou com o ensino secundário de dois ciclos, criando o ensino de 1º grau, que unificaria o ensino primário e o ginásial, ficando o ensino de 2º grau dedicado ao que era o ciclo colegial. Outro ponto importante foi o fim do exame de admissão, que era obrigatório para o acesso ao ensino secundário ginásial. O ensino de 1º grau era obrigatório dos 7 aos 14 anos, bem como gratuito para quem tivesse determinado rendimento escolar; já o ensino em níveis posteriores era gratuito apenas para quem comprovasse carência de recursos financeiros, conforme o art. 44 da lei citada.

Em um texto que trata sobre a doutrina do currículo nas novas diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, buscava-se uma nova concepção de escola. Os membros do grupo de trabalho criado em 1970 que elaboraram a proposta tinham os ideais da Escola Nova<sup>19</sup> como princípio de modo que a ideia central era a de elaborar um currículo que conseguisse relacionar o ser humano ao meio em que vive (SANTOS, 2014). Isso significa que havia, pelo menos em teoria, uma preocupação com um ensino mais humanístico, com a ideia de proporcionar no ensino de 1º grau, também chamado de fundamental, as noções úteis para a vida do adolescente. Assim como na atual Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), os enunciados de *ensino para a vida*, *currículo sem sentido* e *vocação dos jovens* aparecem em entrevistas e explicações governamentais sobre o tema. O então ministro da Educação, Jarbas Passarinho, no ano de 1971

---

<sup>19</sup> Embora sejam mencionadas no texto *ideias da Escola Nova*, não se pode afirmar que esse movimento de transformações na educação, mais especificamente a escolar, seja unitário. Na verdade, o que existiu foram Escolas Novas que marcaram mudanças no modo de conceber a escola, em uma reformulação não somente teórica, mas também organizativa, com o intuito de dar cada vez mais conta de uma massificação do ensino (CAMBI, 1999). No caso do Brasil, mais especificamente, os ideais escolanovistas aparecem no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932. Esse manifesto ressoou nas elaborações do grupo de trabalho que elaborou o documento *A doutrina do currículo na Lei 5.692* (BRASIL, 1971b).

era presença marcada nos textos do jornal O Globo. Era requisitado sempre para falar sobre essa “Nova Escola” que estava se construindo e sobre quais seriam seus impactos na vida do povo brasileiro, mais especificamente, na dos alunos.

Passarinho, em entrevista ao jornal O Globo no dia 14 de junho de 1971, diz que a unificação do primário com o ginásial atendia a dois aspectos: primeiramente, ensinar conteúdos úteis à vida das crianças e, em segundo lugar, no ciclo que seria o ginásial, a ideia era despertar a vocação dos adolescentes (UNIÃO..., 1971); ora, essa vocação seria “despertada” pelo trabalho em oficinas de mecânica, de motores, de eletricidade, etc. Há também, na mesma matéria, a ideia de desconexão entre o que era ensinado e a vida prática dos alunos, o que justificava a necessidade de se pensar em um currículo mais útil. O que se percebe nas discussões em torno da LDB de 1971, Lei nº 5692, é a ausência de uma reflexão mais elaborada sobre o perfil do aluno; o que há é a ideia de um sujeito orientado para um projeto nacional.

Ao analisar o Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1971b), desenvolvido por um grupo de trabalho criado em 1970<sup>20</sup> pelo então ministro da Educação e base para a elaboração da LDB, percebe-se que não há uma discussão que foque nos alunos como sujeitos do processo educativo. Ao contrário, a discussão é mais sobre a natureza do currículo e sobre o modo de integrar as disciplinas. E se há uma discussão sobre o sujeito do currículo, ele é deduzido da problemática que envolve a generalidade e a especificidade de cada disciplina, que deve se adaptar à fase de desenvolvimento dos alunos, aqui pensados como homens brasileiros. Traça-se uma discussão que se desvincula, em certo sentido, daquela psicologia implícita na psicologia da adolescência que analisamos anteriormente e que via a experiência juvenil como algo sujeito ao “desajuste social” e à crise moral.

A reflexão de Cardoso (1961) representa um tipo de problematização da juventude que serviria a um objetivo nomeadamente instrumental. Sua obra constituía-se, assim, em uma espécie de manual pelo qual se buscava ensinar como professores e educação deveriam lidar com os seus jovens, operando uma naturalização da experiência juvenil como decorrente de uma crise de identidade e sujeita à crise de valores. Esse discurso ressoa nos *ditos* de Lima Júnior (1965), mas o autor introduz o tema em um campo mais amplo, o das transformações sociais, políticas e econômicas do período. A discussão em torno da LDB de 1971 suscita outro

---

<sup>20</sup> Em maio de 1970, foi instituído pelo Decreto nº 66.600 o grupo de trabalho para a elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, formado por nove membros: Valnir Chagas, Eurides Brito, Pe. José Vieira de Vasconcellos, Nise Pires, Clélia Capanema, Gildásio Amado, Aderbal Jurema, Geraldo Bastos Silva e Magda Soares (SANTOS, 2014).

tipo de reflexão que, embora a historiografia da educação<sup>21</sup> costume atribuir a um tipo de pensamento autoritário, constitui-se em base para uma teorização influenciada pela filosofia da educação e economia estadunidense.

Na obra *Educação brasileira: ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?*, Chagas (1980) afirma que o que estava em jogo com a lei era pensar em uma educação para o “homem brasileiro”. Em decorrência disso, ao apresentar a estrutura do livro, menciona que não há um capítulo que discuta “o aluno em si”, pois ele estaria pressuposto em toda a discussão, como se fosse o fio condutor destacado por uma educação humana centrada no ideal de projeto nacional brasileiro. Além disso, a educação aparece como “[...] um dos subsistemas fundamentais do Projeto Nacional em sua dupla expressão histórica e atual” (CHAGAS, 1980, p. 83). Essa dupla expressão diz respeito, por um lado, ao papel histórico da educação, chamado de função conservadora e que tem como princípio transmitir às novas gerações os valores e formas de vida da geração anterior; e, por outro, a uma função renovadora da educação que teria o papel de instituir, com outras agências sociais, novos valores não em ruptura com os das gerações anteriores, mas que viriam a agregar, modificar e enriquecê-los. No fundo, isso enuncia uma escola que vincula os alunos à cultura, em um diálogo positivo entre gerações, esvaziando a ideia de crise e conflito negativo entre novidade e tradição.

Seguindo o autor, essa nova concepção de escola é fruto de uma conscientização da importância da educação que deu origem a uma expansão das matrículas do ensino primário e secundário, trazendo para a escola “um tipo mais pragmático de aluno, saído das camadas populares, [que] em pouco tempo tornou-se a maioria [...]” (CHAGAS, p. 1980, p. 101). Aqui temos uma definição de aluno. Com o uso do termo “pragmático” sugere-se que seriam sujeitos que veriam a educação como uma possibilidade de ascensão social e que, por conseguinte, estariam interessados em uma formação voltada para o trabalho. Mas também pode indicar que é um tipo de aluno que quer uma educação mais útil para a vida, e é isso o que afirma Chagas.

Essa utilidade, porém, se reflete em um interesse particular do Estado, tendo em vista que educar o povo, que antes não tinha acesso ao ensino, é uma forma de “[...] tornar o potencial humano da nação rapidamente mobilizável para o crescimento econômico e a segurança [...]” (CHAGAS, 1980, p. 108). Isso tem relação direta com a ideia de educação como investimento,

---

<sup>21</sup> Em um texto no qual toma como base as ideias de Saviani, Oliveira (2017) nomeia os formuladores da LDB de 1971 de “pedagogos autoritários”, termo que considero temerário por implicar um juízo de valor que pode induzir a uma interpretação negativa *a priori* de qualquer elaboração sobre as teorizações desenvolvidas por esse grupo (minha observação não contém um elogio aos Governos militares). É necessário levar em conta que no texto da lei, como nos mostra CAPALBO (1979), há uma grande ressonância das ideias do “Manifesto dos Pioneiros da Educação” de 1932, sendo marcante a influência do pensamento de John Dewey.

que aparece na entrevista de Passarinho ao jornal O Globo citada acima, e ganha força na década de 1970 no Brasil, mais especificamente com o livro de Schultz (1973) intitulado *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Esse livro é referenciado por Chagas (1980), para quem o processo educativo é um elemento essencial para o desenvolvimento econômico e social de um país.

Assim, ao pensar na educação como desenvolvimento econômico e social, no processo de constituição de uma escola para todos, era necessário fazer “[...] coincidir nível etário e nível escolar em um ensino que, sem limitar-se a meros e superficiais contatos de uma ou duas horas diárias, seja de fato suficiente como o mínimo de educação compatível com o desenvolvimento e as aspirações atuais do país” (CHAGAS, 1980, p. 111).

No fundo, toda essa preocupação já traz no seu bojo, de alguma forma, um perfil de aluno marcado por uma ideia humanista do homem brasileiro que não deixa espaço para uma reflexão baseada em teorias da juventude que poderiam pensar a sua condição de jovem. Com as mudanças de 1971, pretendia-se — e os discursos mostram isso — incluir essas grandes parcelas da população sem, no entanto, prever-se um processo de equidade, tendo em vista que os que se mantinham estudando até chegar ao ensino superior eram poucos e que os mais pobres ingressavam precocemente ao mercado de trabalho, precisando evadir-se da escola. A profissionalização do ensino — no sentido de que, desde o ensino secundário, os alunos deviam aprender uma profissão, elemento central desta LDB — fez com que, para os alunos das classes mais baixas, estudar fosse sinônimo de diploma e de possibilidade de elevação de *status* social.

Em um dos estudos que analisei, dedicado ao ensino secundário, Pereira (1969) desenvolve uma análise socioantropológica em uma escola. Ao pesquisar o perfil dos alunos, não se encontra nesse trabalho nenhuma problematização que os pense como jovens que participam de uma cultura, que experienciam outro cotidiano que não o escolar e familiar. Na verdade, pouco interessa o que são os alunos fora da estrutura escolar. No entanto, o interessante é que, ao descrever o perfil dos alunos da escola estudada, o autor elabora uma reflexão que envolve algumas distinções: etária, de gênero e de classe. Isso é relevante porque complexifica o público escolar um pouco para além daquela visão que identificamos no documento que serviu como base para a LDB de 1971 e na qual o aluno é subsumido em um ideal de ser humano para o desenvolvimento social e econômico.

Pereira (1969), ao apresentar os perfis dos alunos desta escola, menciona pouquíssimas vezes o termo “jovem”, embora o que esteja em jogo ali na sua análise é a compreensão da escola desde uma perspectiva sociológica. Por outro lado, essa problematização sociológica da escola, constituindo uma espécie de quebra do monopólio dos estudos da estrutura escolar

apenas por educadores, psicólogos e pedagogos, conforme Pereira (1971), implica ao mesmo tempo uma reconfiguração do intelectual que pensa a educação, cada vez mais articulado com teorias gerais da sociedade. A pesquisa de Pereira (1969) nos mostra um perfil heterogêneo de alunos e uma faixa etária ampla que abarca alunos entre 11 e 26 anos. O autor estuda uma escola localizada em uma vila (região popular) de um grande centro urbano, onde se observavam tensões entre meninos e meninas, pobres e ricos e entre novos e velhos. A descrição de Pereira revela uma espécie de microcrise geracional em que os mais velhos exercem certo domínio sobre os mais novos, como se estes quisessem ser como aqueles. Mas o ambiente da instituição é apático, como se os mais velhos ditassem o ritmo da escola. Ora, tal ritmo, imposto pelos mais velhos, “[...] inibe as manifestações daquelas potencialidades ligadas à própria idade” (PEREIRA, 1969, p. 77). Nesta reflexão, a distinção entre adolescência e juventude não é marcada, nem a distinção entre aluno e jovem, segundo a qual é necessário compreender o jovem que é o aluno.

Essa pesquisa resulta ilustrativa de um modo de problematizar a juventude escolar pensando em algumas transformações que operaram nos últimos 50 anos. O desenvolvimento de uma sociologia da educação vai permitindo uma abordagem cada vez mais complexa dos alunos. Com a LDB de 1971 e toda a discussão em torno da Lei, vai aumentando a especificação dos níveis de ensino e a educação passa a ser crescentemente articulada com problemas sociais, políticos e econômicos. No entanto, ao mesmo tempo, o aluno estudado continua (a)parecendo (como) um ser desconhecido ou subtraído de sua experiência como jovem.

Niskier (1971), em um livro de título sugestivo – *A nova escola* – e que era praticamente uma divulgação da LDB de 1971, afirma que a tendência para uma escolarização universal inaugurava a “era da escola média”. Essa expansão do ensino, na opinião do autor, estava se dando de forma desordenada e injusta, porque satisfazia apenas a 20% dos jovens que deveriam estar no ensino médio. A escola, para ele, tendia a cristalizar sistemas sociais e, por ser injusta e obsoleta, já não formava para o mercado de trabalho, mas reproduzia a dificuldade de ascensão social das classes mais baixas. Ora, essa “era da escola média”, a meu ver, não redundou em uma compreensão mais efetiva do perfil dos alunos. O próprio termo “pedagogia moderna”, que emerge de alguns textos, aparece de forma completamente descontextualizada, pois nada sinaliza acerca do que, na sala de aula, no trabalho pedagógico, deveria ser feito para lidar com esses “novos sujeitos” que começavam a acessar o ensino secundário.

Toda essa discussão que relaciona juventude e projeto nacional aparece na 34ª Conferência Internacional de Educação (UNESCO, 1973) na qual o Governo brasileiro se fez presente. Nela, a questão dos vínculos entre educação e emprego no âmbito do ensino médio,



focando a discussão no conteúdo e currículo, foi um dos temas principais. Segundo o relatório final da conferência, em relação ao ensino secundário, “[...] a política educacional deve estar estreitamente vinculada com a política de emprego, a qual, por sua vez, deve estar orientada para os planos de desenvolvimento econômico e social” (UNESCO, 1973, p. 19, tradução minha). Apesar dessa ênfase, a educação ainda aparece nesse instrumento como um elemento essencial para as realizações humanas, uma ferramenta que deve preparar o aluno para realizar as suas próprias aspirações, o que inclui inserir-se no mercado de trabalho. O que está em questão é uma educação para o desenvolvimento econômico e social articulada com um discurso humanista. Eis o que se reflete na seguinte afirmação de Chagas (1980, p. 88): “a auto realização flui da ideia de Educação como desenvolvimento de potencialidades, tal como a formação para o trabalho e o preparo para a cidadania emergem da própria ideia de auto realização”.

O que interessa é que aqui a ideia de desenvolvimento de potencialidades inclui a presença na escola como uma condição para a realização pessoal. O aluno, em suas potencialidades, é visto como um ser humano em formação para a vida adulta, ao colocar tanto o trabalho quanto a cidadania como objetivo essencial. A autorrealização não tem relação direta com projetos de vida individuais ou com um deixar fluir uma experiência juvenil. Ao contrário, as aspirações individuais são subsumidas em um discurso de projeto nacional: é uma aspiração do aluno na medida em que ele é um homem brasileiro.

No relatório final da Conferência Internacional de Educação foram listados objetivos e princípios gerais para a renovação do ensino médio. Esses diziam respeito à preparação do jovem para a sociedade futura, uma formação condizente com uma sociedade em mudança e, além disso, um ensino que fizesse aflorar os dons e aspirações da juventude (UNESCO, 1973). A participação dos jovens no desenvolvimento social, político e econômico dos países membros da ONU é defendida como um ponto essencial, uma maneira de utilizar-se da força da juventude como um investimento. O desenvolvimento estava em direta conexão com políticas de emprego, tendo em conta “[...] os laços existentes entre os sistemas formais e não formais e as possibilidades de introduzir a máxima flexibilidade” (UNESCO, 1973, p. 24). Esta flexibilidade fala de uma formação não tão acadêmica e leva em consideração espaços de formação extraescolares, articulados com indústrias e empresas, por exemplo.

Na reflexão sobre uma política de investigação sobre a educação (UNESCO, 1973), é mencionado que era necessário pesquisas de ordem mais macropolítica que pensassem a educação do ponto de vista econômico e social. Fazia-se uma crítica relacionada aos centros universitários, que desenvolviam pesquisas de ordem mais microanalítica, o que demonstra que

as experiências mais singulares não eram vistas pela organização internacional como algo de relevância naquele período. Segundo a Unesco (1973, p. 39), “os centros universitários e outros institutos científicos preferem as investigações de caráter mais micro analítico ou de âmbito reduzido com o objetivo de limitar a incerteza e dar mais valor científico e mais caráter fidedigno aos resultados”.

O que é chamado de microanálise pode ser pensado como pesquisas de cunho sócio antropológico, etnográfico, entre outros, que analisariam as experiências cotidianas escolares, pois era necessário, naquele contexto, conforme o documento da UNESCO, mas também conforme os discursos em torno da LDB de 1971, pensar no progresso de um país primeiramente, desconsiderando experiências singulares em prol de um projeto nacional. No caso, toda a discussão que aparece em Chagas (1980) e Brasil (1971b) enuncia uma mudança nas visões sobre a juventude que, na análise empreendida aqui, apareceram no campo da sociologia da juventude e da psicologia da adolescência. Embora se saiba que havia uma psicologia do desenvolvimento por trás da discussão que juntou o ensino primário ao ginásial, não se encontra, para além daquele sujeito ideal da psicologia que se desenvolve em etapas, um pressuposto de análise do cotidiano escolar, do papel que os professores deveriam desempenhar diante da experiência juvenil e de como a instituição escolar deveria lidar em relação a isso.

Em suma, o que se vê é o jogo de três formas de pensamento sobre a juventude que ora se ignoram, ora se contrapõem. Temos: (1) a emergência de uma sociologia da juventude que toma o estudante como categoria social, que vê uma pós-crise da adolescência que se converte em transformação política em uma sociedade de mudança; (2) uma psicologia da adolescência que transita entre o desenvolvimento biológico e social, não diferenciando jovem de adolescente, sendo por vezes, extremamente moralista; e, por fim, (3) uma problematização da juventude, agora no âmbito do ensino secundário, em que o jovem desaparece como sujeito escolar em prol do desenvolvimento social e econômico do país, sendo tratado a partir de um conceito mais amplo de ser humano. Todas essas problematizações, mais especificamente a última, vão trazer à tona um fenômeno que já tem força na década de 1970, mas aumenta na década de 1980: o problema dos grupos sociais marginalizados, entre os quais temos o dos “menores”.

#### **4 A PRODUÇÃO DO JOVEM COMO UM SUJEITO DE DIREITOS: DO DISCURSO DA MARGINALIZAÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE**

No final da década de 1970, o Governo militar dava os últimos suspiros no Brasil. Reconfiguravam-se as forças políticas, e um movimento por democracia ganhava as ruas. O último presidente militar, o general João Baptista Figueiredo, conduziu um governo cambaleante, cujo ocaso ganhou força com o movimento conhecido como Novembrada<sup>22</sup> e que, novamente, colocou em lados opostos estudantes e Governo. A preocupação da ditadura civil-militar com o movimento estudantil havia ganhado força desde o início de 1977, como afirma Abreu (1979), que era secretário-geral do Conselho de Segurança do Governo Geisel. O movimento estudantil era encarado desde 1968 como um problema iminente pela ditadura, por isso o termo “subversivo” aparecia como um enunciado que se ligava a ele. E esse movimento era aquele que servira como chave analítica para as reflexões de Foracchi, como apresentei no capítulo anterior. A movimentação de Florianópolis talvez tenha sido o pesadelo que os ditadores não queriam reviver...

Mas o problema da educação em um governo em crise era uma temática que acompanhava a década de 1970. Newton Sucupira, que foi diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC no Governo Médici, afirmou, em reportagem para o jornal O Globo do dia 29 de maio de 1979, que, antes de ser um problema meramente pedagógico, de reforma no ensino e nas leis, o problema da educação no Brasil seria muito mais de ordem social e iniciaria na escola primária (SÓ..., 1979). Assim denunciava uma espécie de injustiça no modo como o país era organizado, um tipo de crise em que a educação era apenas uma das variáveis. Um dos problemas para a garantia do acesso ao ensino primário (segundo a LDB de 1971 (BRASIL, 1971a), uma atribuição dos municípios) era a falta de recursos financeiros, de modo que a incapacidade de o Estado garantir a escolarização de crianças e adolescentes

---

<sup>22</sup> Movimento de protesto que aconteceu na cidade de Florianópolis no dia 30 de novembro de 1979. O movimento foi articulado por estudantes e contou com a participação de muitos populares. A agitação se estendeu por alguns dias, com a libertação dos sete líderes estudantis que foram presos por serem enquadrados na Lei de Segurança Nacional (MÜLLER, 2009).

aparecia como um problema essencial a ser enfrentado, já que redundava na impossibilidade de o país desenvolver-se.

Por outro lado, a relação com a juventude e a questão de como pensar modos de incluir os jovens no desenvolvimento social do país eram tematizados não apenas pela grande imprensa, mas também pela ONU e pelo Governo brasileiro. Mas há um problema que ganha força no início da década de 1980, aquele que a grande imprensa tratava como o “problema do menor” e da delinquência juvenil. A ideia de como lidar com um país que exclui uma parcela significativa de sua população, chamada de “vulnerável”, será um tema que acompanhará a discussão sobre a educação e as políticas públicas e que redundará na emergência da visão do jovem como um sujeito de direitos.

#### **4.1 O discurso da marginalização e as tensões pela constituição do jovem como sujeito de direitos**

Já em 1976, em livro intitulado *Marginalização: menor e criminalidade* (MARQUES, 1976), emerge uma reflexão que visa servir como subsídio para a elaboração de um novo Código de Menores<sup>23</sup> que, assim como o Código de 1927 (BRASIL, 1927), não tratava os jovens e adolescentes na perspectiva de sujeitos de direitos, mas de uma perspectiva negativa, do menor em situação irregular e potencial objeto de intervenção judicial. Essa visão estava imbuída, assim, de um caráter de controle social (SOARES, 2003). Esse primeiro código também ficou conhecido como Código Mello Mattos, por conta do nome do seu elaborador, José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, conhecido como o primeiro juiz da infância e juventude do Brasil.

Ambos os códigos, o de 1927 e o de 1979, estabelecem a maioria penal aos 18 anos. O termo “menor” não somente indicava aquele que seria objeto do código, mas era um rótulo que estabelecia o sujeito como desviante, alguém em situação irregular. Não se pode afirmar que o termo “menor” aponte para uma problematização da juventude em geral, mas seu uso nos mostra como determinada juventude era tratada pelo Estado. Conforme Marques (1976), o processo de marginalização se daria quando um progressivo desenvolvimento da promoção humana é rompido tendo como consequência o abandono, a exploração e a conduta antissocial. O “menor marginalizado” seria fruto de determinado processo de desenvolvimento que foi

---

<sup>23</sup> Antes do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Brasil teve dois códigos de menores, o de 1927 e o de 1979.

quebrado, gerando riscos para ele próprio e para a sociedade. Nesse sentido, fazia-se necessário pensar em programas e políticas voltados para a gestão dos riscos, servindo como um modo de prevenção. A escola aparece como um desses programas, já que, na opinião do autor, “a escola como formadora da juventude é pedra basilar, no sistema de prevenção da marginalização, da delinquência e do abandono” (MARQUES, 1976, p. 53). A escola, além de funcionar como um modo de prevenção à marginalização, funcionaria também como sua correção.

O foco desse documento são questões legais, da legislação, porém a ideia da escola como prevenção e correção da marginalização e da delinquência não é um discurso novo naquela época, estando presente também na contemporaneidade. Ademais, não há como abordar esse tema desconsiderando o papel do cientista social no Brasil. Analisar as questões ligadas à explosão dos centros urbanos e os problemas decorrentes de tal processo foi um foco de problematizações, de modo que a questão da marginalidade – que, nos veículos de imprensa costuma adotar um viés pejorativo – aparece no campo da sociologia como uma área de estudos voltada para as populações marginais. Para Foracchi (1982a), a questão da marginalização é consequência da relação desproporcional entre urbanização e industrialização, que produziria um excesso de mão de obra de baixa qualificação não absorvida pelo mercado de trabalho. Em todo caso, “marginalizado”, na sociologia produzida pela autora, significa “excluído”.

No prólogo do filme *Pixote, a lei do mais fraco* (PIXOTE..., 1980) é ilustrado o discurso sobre “marginalização” dos anos 1980. Nele, Hector Babenco, diretor e produtor do filme, inicia mostrando um bairro carente da cidade de São Paulo onde vive o ator que interpretou o protagonista do filme. Menciona a contradição entre uma cidade que é um dos maiores polos industriais da América Latina e aquela situação de calamidade, na qual, conforme dados estatísticos, crianças (e aqui Babenco usa o marcador abaixo dos 18 anos) não têm acesso à saúde, escola e moradia, bem como carecem de uma origem familiar definida. Pode-se dizer que o filme retrata a história de crianças e adolescentes marginalizados no sentido de não terem condições mínimas para o seu desenvolvimento, o que acaba tendo relação direta com a delinquência, como se fosse uma consequência.

Em 1979, a ONU definiu o ano de 1985 como o Ano Internacional da Juventude (ONU, 1979)<sup>24</sup> em comemoração aos vinte anos da “Declaração sobre a promoção entre os jovens dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos”. Uma série de conferências e reuniões marcaram as preparações para esse ano, já que a situação mundial da juventude, para

---

<sup>24</sup> Destaca-se que as discussões da ONU sobre juventude delimitam como jovem àquela pessoa compreendida na faixa etária de 15 a 24 anos.

a organização, era preocupante. Em uma reunião intitulada *Mesa Redonda sobre a juventude dos anos 80* (UNESCO, 1985), o tom alarmante aparece como uma tônica, tendo em vista que “os graves problemas econômicos e sociais atuais não permitem vislumbrar um futuro muito alentador, e tudo parece indicar que a juventude sofrerá as consequências” (UNESCO, 1985, p. 9, tradução minha). Os jovens eram considerados um grupo em situação de risco, embora não se estivesse referindo a qualquer juventude, mas especificamente àquela que vivia em países em desenvolvimento.

Há toda uma série de enunciados que se referem ao uso da força dos jovens para o desenvolvimento dos países, o que marca uma problematização da juventude que, ao invés de buscar pensar o jovem como um sujeito com anseios próprios, coloca-o como um recurso humano, pois “é preciso destacar que a juventude representa a chave para o desenvolvimento, e através dela se alcançará uma melhor cooperação internacional, baseada em uma maior igualdade e justiça entre os povos do mundo” (UNESCO, 1985, p. 11, tradução minha).

O caráter salvacionista atribuído à juventude pode indicar que aqui se opera com um conceito que remonta às leituras de Ortega y Gasset, quem, como vimos no capítulo anterior, erige a juventude como um sujeito histórico a partir do qual se construirá uma nova sociedade, mais justa e melhor. Isto evidencia a ideia de utilizar a juventude como uma espécie de capital (GOULART, 2011), o que faria com que os jovens, antes de serem vistos como um fim em si mesmos, como sujeitos, sejam percebidos como meios, com a finalidade de gerir os riscos de uma crise global.

A educação aparece como um elemento fundamental para a constituição do jovem como um sujeito participativo na sociedade. No entanto, o cenário não era muito positivo na época e já se vislumbrava no horizonte que a expansão de matrículas nos sistemas de ensino não seria suficiente para a demanda. Isso tornava necessário repensar o modo como a educação seria oferecida aos jovens, já que naquele período, como observa Shahani (1985), ela não os preparava nem para a vida produtiva. Essa enunciação indica que o desemprego era também causado pela falta de preparação dos jovens, devido a uma espécie de desconexão entre a escola e a realidade social. O fato é que o desemprego fazia parte do discurso da marginalização tendo em vista que o jovem desempregado no presente poderia representar um risco para a sociedade no futuro. O que estava em jogo era como lidar com um aumento significativo da população jovem. Até mesmo o controle populacional aparecia como uma maneira de resolver o problema da exclusão<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Em 1985 houve uma polêmica no Brasil por conta de uma organização não governamental estadunidense chamada *Population Communication* que incentivava roteiristas, por meio de recursos financeiros, para eles

No documento intitulado “*nforme sobre la situación de lo social en el mundo* (ONU, 1985) mais uma vez a educação aparece como um elemento de formação de recursos humanos para o desenvolvimento social e econômico, marcando-se que a “universalização” do ensino, algo que ganhava força nas décadas de 1960 e 1970, precisava ser qualificada. Não bastava colocar os jovens na escola, era necessário outro tipo de formação. Havia, no fundo, uma continuidade com o discurso de que a educação devia estar diretamente relacionada com a economia, correspondendo a um investimento. A problematização da juventude, assim, traz consigo uma problematização da escola, o que demonstra que ambas andam em sintonia. Como afirma o documento:

O apogeu da influência da escola parece ter ficado para trás, enquanto as exigências que a sociedade impõe à escola podem superar suas possibilidades. Por exemplo, as escolas já não são a principal fonte de informação sobre a sociedade entre os jovens. A televisão, o cinema, a música moderna e outros elementos da cultura de massas também têm influência sobre a juventude, e as mensagens que transmitem, muitas delas de alto conteúdo moral, são mais atrativas (ONU, 1985, p. 70, tradução minha).

Essa problematização da escola nos mostra outra visão acerca dos jovens, um tipo de pensamento que vê a juventude sintonizada com as novas tecnologias. No entanto, no trecho citado acima, verifica-se uma perspectiva negativa, como se os jovens, pela sua relação com a tecnologia, estivessem aprendendo outros valores pelos quais, de alguma forma, negligenciam a vida escolar. No mesmo relatório há um capítulo intitulado *Urbanização e mudanças de valores* (ONU, 1985), no qual a ideia de uma sociedade em transformação aparece como consequência do aumento da vida urbana, que acarretaria a formação de grupos sociais distintos, como, por exemplo, os de pessoas que saem do meio rural com a finalidade de estudar, já que a educação nesse mesmo período está em processo de massificação, sendo também o lugar onde os melhores empregos estão disponíveis. Temos, portanto, jovens atrás de melhores condições de emprego e estudo, que migram para os grandes centros com a esperança de melhorar a própria vida.

No entanto, ao mencionarem as transformações da educação no mundo, os documentos da ONU geralmente deduzem, a partir de uma determinada visão de sociedade, o que se compreende por juventude, como se aquilo que os jovens são não passasse de uma mera consequência da sociedade em que vivem. É claro que não dá para isolar o que se compreende

---

desenvolverem roteiros para filmes que retratassem a necessidade de controle de natalidade no Brasil. Alguns roteiristas ouvidos para uma reportagem da Folha de São Paulo expressaram que consideravam isso uma intromissão absurda nos assuntos brasileiros. Uma delas considerou a proposta da organização uma espécie de neomalthusianismo (BARROS, 1985).

por juventude do contexto social no qual os jovens estão inseridos, mas parece que não há nos documentos analisados nenhum tipo de problematização que a considere como algo além da mera inserção em um grupo populacional. Com efeito, esse jovem desaparece nos dados estatísticos.

Em relatório, desta vez da CEPAL (1985), a preocupação com o aumento da população jovem e com sua relação direta com a marginalização faz fortalecer o discurso de que a juventude é um grupo de risco e vulnerável às crises econômicas e sociais. Nos materiais analisados até aqui, o termo “marginalidade” nada tem de pejorativo; é uma categoria utilizada para enquadrar indivíduos que vivem à margem dos serviços públicos bem como da participação política. No documento, quando se analisa a questão educacional na América Latina, afirma-se que a educação secundária deixou de ser elitista para ser uma educação que cada vez mais abarcava jovens de estratos populacionais mais pobres, oferecendo uma formação cultural geral para além da formação meramente técnico-manual. Essa educação teria um papel importante na inserção dos jovens no desenvolvimento social dos países mais pobres. Nesse sentido, “os níveis elitistas se transformaram em níveis massivos da população jovem, o que obriga a considerá-la como um potencial de recursos humanos de capacidade cultural e de virtual participação política de grande projeção na transformação da América Latina” (CEPAL, 1985, p. 40, tradução minha).

A ideia de que o jovem pode ser pensado como um recurso remonta às discussões sobre capital humano que mencionamos no capítulo anterior. A conexão estabelecida entre juventude e desenvolvimento de um projeto nacional, elemento central da constituição da LDB de 1971, demonstra uma continuidade em relação àquela discussão. A diferença, todavia, é que não se tinha uma visão de juventude um pouco mais complexa do que essa que aparece nas discussões internacionais em torno do Ano Internacional da Juventude. A noção de projeto nacional estava mais vinculada a uma concepção de desenvolvimento humano, subsumindo alunos em uma categoria mais ampla de ser humano, de homem. O que se percebe agora é que há uma preocupação com um saber sobre os jovens em sintonia com um incremento cada vez maior de pesquisas demográficas e planejamento de políticas educacionais. Mas não se deve esquecer que o Ano Internacional da Juventude não surge por acaso: ele emerge a partir de uma problematização em que o jovem é visto como uma categoria vulnerável, marcando a constituição elementar de um saber sobre a juventude mundial utilizado para fundamentar ações específicas que têm os jovens como objeto.

A questão da marginalidade da juventude aparece no documento da CEPAL (1985) supracitado como um foco de análises, pois, por serem vulneráveis às crises econômicas e



sociais, os jovens seriam suas maiores vítimas. No entanto, quando se menciona o jovem, em grande medida, alude-se àquele que vivencia a experiência do desemprego e subemprego, em um cenário em que esses jovens

[...] se veem obrigados a trabalhar muito cedo, frequentemente antes dos 14 anos, dada a angustiante situação econômica de suas famílias, porém, de fato, só logram inserir-se em trabalhos ocasionais de tão baixo nível como o de suas famílias, ou inclusive de nível inferior, criando-se deste modo um circuito no qual ficam presos (CEPAL, 1985, p. 46, tradução minha).

Em outro documento posterior, intitulado *Situación de la juventud en el decenio de 1980 y perspectivas y problemas para el año 2000* (ONU, 1987), são caracterizados tipos de marginalização, quais sejam, a política, a psicológica e a cultural. A marginalização política se refere à falta de representação em relação a partidos políticos, eleições e decisões locais. A marginalização psicológica diz respeito à falta de adaptação à vida contemporânea da época, envolvendo hábitos de trabalho e atributos pessoais. Por fim, a marginalização cultural diz respeito ao isolamento que alguns jovens podem ter em termos de estilos de vida e diferenças linguísticas. Em linhas gerais, “[...] o fenômeno da marginalidade se produz quando existem pessoas que aceitam valores da cultura dominante, porém carecem dos meios para materializá-los ou não podem levá-los à prática devido a diferentes limitações sociais” (ONU, 1987, p. 40, tradução minha).

Isso significa que a referência à marginalidade ou usar o termo *marginal* está ligada a uma situação complexa que marca diretamente os jovens, justamente porque eles são uma parcela significativa da população que se produz no interior de uma sociedade estratificada e desigual.

No que diz respeito especificamente à educação, os estudantes são considerados pelo documento como um subgrupo marginalizado, pois não obstante “[...] estejam integrados na estrutura educativa oficial, são com frequência vítimas do desajuste entre o ensino e o mundo do trabalho, assim como de um processo de socialização cada vez mais inadequado” (ONU, 1987, p. 41, tradução minha).

Nota-se aqui a continuidade entre esse discurso e as críticas desenvolvidas atualmente sobre o descompasso entre a experiência juvenil, o trabalho e as instituições de ensino. No caso do documento, refiro-me a uma concepção do jovem estudante como uma vítima da instituição escolar, por esta não compreender a sociedade em que esse estudante vive e suas transformações. É por isso que não há como separar, nesse contexto, a problematização da juventude de uma problematização da escola. O discurso da marginalização ganha outra

roupagem quando se opõem escola e experiência social. A escola seria um espaço que, por não estar em sintonia com as transformações do mundo, exclui e, portanto, marginaliza.

Seguindo adiante, no Brasil de meados de 1980, temos um discurso de revigoração político, marcado por aquele das *Diretas Já*<sup>26</sup> e pelo *Rock In Rio*<sup>27</sup>. Nesse momento parecia que o discurso sobre a juventude se deslocava para outra esfera, gerando enunciados contraditórios sobre o tema, marcando uma problematização distinta daquela introduzida pelo discurso da marginalização, situando a juventude como uma “[...] espécie de força revigorante, algo que se deve ter e levar em consideração, uma espécie de bom senso, potência e renovação (GOULART; SANTOS, 2012, p. 310)”. No entanto, também havia uma juventude situada em outro campo, marcada pela criminalização, ilustrando o termo *marginal* em sentido pejorativo, e que não representava aquele espírito jovem revigorante de meados da década de 1980, exteriorizado pela mídia e pela movimentação política.

Para se ter uma ideia, em 1985 um jovem chamado Naldinho gerou uma discussão sobre o Código de menores de 1979 ao virar notícia no jornal Folha de São Paulo do dia 06 de novembro de 1985. O jovem de 16 anos havia prometido que fugiria da então Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) caso fosse internado, e assim o fez (NALDINHO..., 1985), gerando um grande debate em torno da necessidade de mudar a lei que regia os “menores”. Para o governador do estado de São Paulo na época, Franco Montoro, não era mais possível admitir que jovens carentes e “abandonados” fossem internados junto com jovens que cumpriam pena em função de algum crime cometido (MONTORO..., 1985). O caso de Naldinho, um jovem que tinha cometido três assassinatos e vários assaltos, era emblemático e tinha gerado uma discussão sobre mudanças na lei. Nesta se materializava a enunciação do termo “marginal” no campo do jovem que mereceria ser punido pelo Estado e que era visto como um sujeito que poderia desvirtuar os outros jovens. Daí a necessidade de separar os jovens perigosos daqueles que foram meramente abandonados, isto é, jovens em situação de rua. O qualificativo “marginal” se aplicaria aqui em dois sentidos: um pejorativo, o de *criminoso*, e outro social, já que seria aplicado a jovens vulneráveis em situação de abandono. Ora, aparentemente, é o primeiro caso o que mais ganha força no período em apreço.

Aos poucos, a discussão foi ganhando outro corpo, e a própria visão de proteção dos

---

<sup>26</sup> Campanha que teve início em 1983 e cujo objetivo central era defender que a eleição para presidente da república no Brasil fosse direta, o que permitiria ao povo escolher o seu candidato. A campanha não atingiu seu objetivo, já que a *Emenda Dante de Oliveira*, que materializava na letra da lei o movimento, foi rejeitada em 1984.

<sup>27</sup> É um festival de música organizado por Roberto Medina e cuja estreia foi em 1985. O período que antecedeu o festival foi marcado pelo uso da palavra “juventude” para designar uma espécie de espírito dos novos tempos, como mostram Goulart e Santos (2012).

“menores” foi se transformando, gerando no Brasil o que é conhecido como o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). A partir desse instrumento, o foco na punição e na ideia de infração, comum nos Códigos de menores, seria substituído pela conhecida doutrina da proteção integral em termos de lei (SOARES, 2003). Isto porque no ECA o jovem é pensado como um sujeito de direito, e a educação, como parte fundamental da constituição dos seus direitos. Todavia, há muitas críticas à ideia de que os jovens se teriam tornado efetivamente sujeitos de direitos com essa lei. Ora, não é minha intenção nesta tese defender essa posição. O interesse aqui é pensar que, a partir dos documentos, emerge outra problematização da juventude que abarca a noção de jovem, enquadrando-se este em uma faixa etária específica. Conforme o ECA, os sujeitos pertencentes a tal faixa etária deveriam ser cuidados pelo Estado, e seus direitos, defendidos por todos. Assim, por exemplo, a obrigação de o adolescente e a criança estarem na escola passaria a ser uma forma de defender os seus direitos como sujeitos.

#### **4.2 O ensino médio como um direito de todos os jovens brasileiros? Uma problematização a partir da exclusão e da diversidade de experiências juvenis**

Usando como carro-chefe a analogia de que o Estado brasileiro havia tomado a forma de um elefante pesado e custoso, a campanha de desestatização proposta pelo Governo Collor (1990 - 1992) ganha espaço nos veículos de comunicação. Na primeira peça publicitária para a TV, tendo como pano de fundo a vida de uma família, apresenta-se o suposto pai falando sobre as benesses da desestatização (DESESTATIZAÇÃO..., [1990]), defendendo a ideia até hoje presente nos enunciados favoráveis às privatizações de estatais: o Estado é pesado e investe muito em áreas não prioritárias em detrimento da saúde, educação e segurança. O mote aqui é “o Estado incomoda muita gente”.

A década de 1990 é marcada pela reconfiguração econômica e política do país, que vai sendo cada vez mais tomado por uma lógica neoliberal. Em teoria, o ideal preconizado pelo Estado neoliberal – tal como aparecia no comercial de televisão citado – é o de que, como afirma Harvey (2008, p. 76), “[...] a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos [...]”. Na metáfora utilizada pelo Governo Collor, o elefante simbolizava o entrave e tirá-lo da sala era essencial, para, supostamente, tornar o Estado eficiente. E era isso mesmo o que o comercial vendia.

Na prática, o Estado brasileiro vem se reconfigurando desde a década de 1990, de modo

que há uma constante redefinição do seu papel. De acordo com Peroni (2000), com a instituição do Ministério da Administração e Reforma do Estado, em 1995, um dos objetivos do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) era o de retirar do Estado a responsabilidade pelas políticas econômicas e sociais, atribuindo-lhe o papel de regulador. Isso significava que o Estado passava a ser uma espécie de entidade moderadora, agindo em relação direta com outros entes, transferindo para o mercado aquilo que o Estado, supostamente, não oferecia aos seus cidadãos com eficiência. Percebe-se, a partir disso, um esforço cada vez maior de tornar a educação pública um assunto não exclusivo do Estado, mas uma pauta a ser compartilhada com a iniciativa privada. Isso isentaria o Estado de obrigação de oferecê-la.

Na década de 1990, as organizações não governamentais (ONGs) começam a operar no Brasil como parceiras do Estado, assumindo uma configuração diferente daquela proposta pelas discussões de décadas anteriores voltadas a pensarem uma “identidade de ONG” (SOUZA, 2008) tendo como matriz a luta dos movimentos sociais articulados com partidos políticos, igrejas e sindicatos<sup>28</sup>. Estas novas ONGs se posicionam como parceiras do Estado, assumindo a identidade de prestadoras de serviços sem fins lucrativos; elas vão ganhando cada vez mais força até passarem a ser executoras de políticas públicas (NERVA, 2013). Por outro lado,

desde meados dos anos 90 e especialmente a partir de 2001 (início da gestão dos prefeitos eleitos em 2000), foram sendo criados órgãos oficiais (coordenadorias, secretarias especiais, assessorias e núcleos de juventude, tanto em nível municipal quanto estadual), com os objetivos gerais de coordenar as ações governamentais e manter acordos com ONGs para a formulação e execução de programas e projetos na área de juventude (SOUZA, 2008, p. 69).

Essa parceria cada vez maior entre Estado e ONGs na formulação e execução de políticas públicas para a juventude, por constituir-se de ações e projetos articulados com a sociedade civil, não somente terceirizava a responsabilidade do Governo, como também marcava uma visão extremamente fragmentada de ação que tinha os jovens como objeto, já que cada trabalho desenvolvido em parceria com o Governo obedeceria a uma concepção de juventude e de objetivos gerais da organização que o executava. Rua (1998), em texto no qual analisa as políticas públicas da década de 1990 e que será retomado mais adiante nesta tese, afirmou que as ações voltadas para os jovens no Brasil eram fragmentárias e careciam de uma participação maior dos jovens na sua concepção. Essa crítica estará na base da

---

<sup>28</sup> Nesse sentido, cabe referenciar um trabalho importante acerca da discussão sobre ONGs naquele período. Trata-se da tese de doutorado de Landim (1993) intitulada *A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão impossível*. Nela, a autora apresenta uma breve história da constituição das ONGs no Brasil a partir de uma discussão sobre a identidade de tais instituições.

institucionalização do tema da juventude no Brasil nos anos posteriores. No entanto, cabe ressaltar que há uma visão sobre a juventude predominante no país e que norteará em boa medida o modo como o jovem começará a ser visto quando pensado a partir das políticas públicas.

Em relação a isso, a década de 1980 é marcada por enunciados que problematizam a juventude a partir de um declínio do movimento estudantil, um tipo de “poder” cada vez mais desvinculado do jovem em geral. A ideia de rebeldia perde um pouco o sentido, e o próprio movimento estudantil vai deixando de ser a chave de compreensão da juventude (GOULART, 2011) tal como se via no discurso da sociologia da juventude elaborada por Foracchi (1972). A juventude passa a ser vista fundamentalmente como múltipla, devendo ser incluída no desenvolvimento do país. O clima no Brasil era de esperança. A juventude era vista como uma força de renovação. O discurso da energia da juventude, desse “poder jovem”, “[...] podia ser produzido, ouvido no rádio, comprado nas lojas e visto em programas de televisão” (GOULART, 2011, p. 21). A rebeldia, de alguma forma, se transfigura e não é vista apenas como uma espécie de “desajuste”, como a concebia a psicologia da adolescência de que tratei no capítulo anterior. Ela se transforma e aparece também como uma extravagância em relação ao visual, o que já emerge nos próprios enunciados em torno do *Rock In Rio*.

Não se pode esquecer a figura dos *caras pintadas*<sup>29</sup>, descritos pela *Revista Veja* como “anjos rebeldes” (VEJA, 1992)<sup>30</sup>, que enunciava assim uma reconfiguração e reutilização da ideia de rebeldia. Desta vez, uma rebeldia com sentido, política, cidadã, uma visão supostamente mais positiva, que também servia para estabelecer uma oposição em relação ao movimento estudantil das décadas de 1960 e 1970. Esses jovens que saíam às ruas para protestar contra o Governo Collor eram considerados os “novos anjos rebeldes”. Stepan Nercessian, ator da série *Anjos Rebeldes*, da Rede Globo, declarou o seguinte na mesma matéria da revista: “É bom saber que estou influenciando a juventude. Eu estava apático, nenhuma manifestação de políticos conseguia mexer comigo, só me empolguei quando vi a estudantada na rua” (VEJA, 1992, p. 20). Tem-se aqui o cenário da época em que a força dos jovens exercia certo encantamento em um forte elogio ao movimento dos jovens secundaristas que não deixa de supor um certo desdém em relação aos movimentos estudantis universitários, materializados na UNE.

---

<sup>29</sup> Como ficou reconhecido os jovens estudantes que protestavam contra o Governo Collor, já que pintavam os seus rostos com as cores verde e amarelo, cores que fazem parte da bandeira do Brasil.

<sup>30</sup> A Revista faz menção à série *Anjos Rebeldes* da Rede Globo, que foi ao ar de 14/07/1992 a 14/08/1992 (GLOBO.COM, 2018).

Em 1995, é lançado um livro intitulado *Bibliografia sobre a juventude* (CARDOSO; SAMPAIO, 1995), cujo objetivo era elaborar uma sistematização de obras nacionais e internacionais que abordassem a temática da juventude. O prefácio do livro é importante para a compreensão de como a juventude estava sendo problematizada naquele contexto. Ao analisar de forma mais ampla as obras utilizadas, as autoras identificam duas tendências nos estudos sobre juventude: uma que tratava da ideia mais genérica sobre juventude, e outra, crítica à primeira, que buscava pensar a especificidade da experiência juvenil. Mencionam que em períodos marcados por amplas transformações políticas e sociais como, por exemplo, a ditadura civil-militar no Brasil, “[...] se atribui à juventude o papel de propulsora real ou potencial [...]” (CARDOSO; SAMPAIO, 1995, p. 14) dessas transformações, trabalhando com uma noção mais genérica e abstrata de juventude. Na década de 1990, pelo menos no Brasil, após o período do *impeachment* do então presidente Fernando Collor, buscou-se realizar um estudo mais específico sobre práticas juvenis. Entre meados da década de 1980 e início da década de 1990, a tônica era resgatar momentos de participação dos jovens na política a partir de um discurso geracional e nostálgico, no sentido de delegar às novas gerações as transformações necessárias ao país. Havia uma problematização da juventude que via os jovens como apáticos e que, ao comparar a sua atuação com a dos jovens universitários da década de 1960 e 1970, enunciava a necessidade de a juventude acordar do seu “sono alienante e passivo”.

A questão central aqui era pensar na pertinência de se julgar uma suposta apatia dos jovens com os parâmetros utilizados para analisar a atuação política juvenil da década de 1960 e 1970 (CARDOSO; SAMPAIO, 1995). O interessante é que a obra citada indica já naquele período um impulso a constituir uma sistematização de um saber sobre a juventude como se uma vontade de verdade visasse constituí-lo com a finalidade de determinar o que é e o que não é uma pesquisa sobre os jovens. *Grosso modo*, o livro enuncia uma problematização a partir de uma análise crítica da produção dos pesquisadores do tema. Dessa forma, é elaborado um saber que categoriza a temática e os modos como as pesquisas eram desenvolvidas no país, incorporando uma perspectiva crítica acerca dos saberes sobre a juventude até então que se tornará uma constante nas discussões posteriores sobre o tema.

Em relação à educação, as autoras afirmam que os estudos sobre a juventude tendiam muito a uma análise mais macro e institucional quando pensados a partir do ensino médio e superior, mas percebiam que estava acontecendo “[...] uma tentativa de deslocar a análise meramente institucional para uma outra que valoriza a perspectiva do estudante frente ao sistema educacional” (CARDOSO; SAMPAIO, 1995, p. 30). Para elas, a temática da educação, quando relacionada ao tema juventude, caminhava para uma análise das perspectivas dos

estudantes diante da escola, como se eles ganhassem, frente a todo o peso institucional, o *status* de sujeito com desejos e anseios. Tratava-se, então, de um olhar que já vislumbrava a necessidade de se abordar o que o estudante é e quer.

Seguindo no tópico *Juventude e educação*, são citados, além das matérias de jornal, 100 documentos, entre livros, relatórios e artigos. Ao analisar os títulos e os resumos desenvolvidos para o tópico em questão, percebe-se que o número de obras que tratam do ensino médio e de seus alunos levando em consideração seu perfil é irrisório, já que apenas quatro tratam da temática. O resto das obras, em grande medida, é dedicado à juventude universitária. As obras tematizadas pelo livro nessa seção foram produzidas entre as décadas de 1960 e 1990 e demonstram que o ensino médio não era um tema muito pesquisado quando relacionado à juventude embora ele fosse cada vez mais um espaço de vivência de uma parcela significativa da população brasileira.

Em uma obra importante para os estudos sobre a juventude no Brasil, significativamente referenciada, Pais (1990) desenvolve um trabalho crítico sobre a sociologia da juventude elaborada até então. Assim como no trabalho de Cardoso e Sampaio (1995), mas indo um pouco além, o autor constata que o modo como se estudava a juventude oscilava entre duas tendências, uma que concebia a juventude como uma fase da vida na qual se situaria apenas um determinado grupo etário, uma geração; e outra que via a juventude como um conjunto social atravessado por especificidades tais como classe, gênero e raça, introduzindo a diversidade na categoria e fazendo com que, desse momento em diante, o simples rótulo *juventude* deixasse de servir (PAIS, 1990). É claro que essas categorizações amplas podem ser um pouco problemáticas, já que pressupõem uma carga de conhecimento acerca de tudo o que foi produzido, porém o que importa aqui é perceber que, para além do mero particularismo, é introduzida na discussão uma problematização que via a experiência juvenil como algo diverso, algo múltiplo.

Para além da compreensão da juventude como ligada à crise e à rebeldia, chave analítica que conectava a experiência dos jovens a uma crise de valores morais e políticos, apontava-se que “os problemas que, contemporaneamente, mais afetam a ‘juventude’ – fazendo dela, por isso mesmo, um problema social – são correntemente derivados da dificuldade de entrada dos jovens no mundo do trabalho” (PAIS, 1990, p. 141). Tem-se aqui outro deslocamento em relação ao que analisaram Foracchi (1972) e outros autores nos documentos analisados até aqui, pois, para eles, o jovem trabalhador não era o objeto de análise prioritário. Essa experiência do jovem que tem dificuldade de se inserir no mundo produtivo vai ganhando relevância e se tornando uma das chaves fundamentais para compreender a juventude e sua relação com a sociedade. Na sistematização elaborada por Cardoso e Sampaio (1995), percebe-se que no

tópico *juventude e trabalho*, por exemplo, são poucas as pesquisas que abordam a questão da dificuldade dos jovens em relação ao mundo do trabalho. O tema só ganha destaque entre meados da década de 1980 e início da década de 1990. É preciso lembrar que a ONU (1979) proclamou o ano de 1985 como o Ano Internacional da Juventude por considerar importante incluir os jovens no desenvolvimento dos países membro, chamando a atenção para a promoção de melhores condições de ensino, trabalho e vida dos jovens.

O fator que promove – possibilita – essa diferenciação marcada entre adolescência e juventude, cada vez mais patente nos textos – mais especificamente nos de sociologia – é o de que

[...] a noção de *juventude* somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os consequentes “problemas sociais” daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia mais caracterizam a juventude, quando aparece referida a uma *fase de vida* (PAIS, 1990, p. 148, grifos do autor).

Pode-se dizer que a problematização da juventude, tão próxima das nossas análises atuais e que marca os discursos que a identificam com uma fase de vida (entendida aqui a partir de uma faixa etária), ou, como prefere Carrano (2009), o *tempo da juventude*, já incorpora uma análise cada vez mais específica da experiência juvenil. Isso não quer dizer que a psicologia não trabalhasse com esse deslocamento, já que havia textos que elaboravam a conexão da psique com experiência social; mas esta nova perspectiva parece ser mais ampla, pois liga a experiência juvenil a outros fatores que afetam diretamente a população como um todo. O vácuo cada vez maior entre infância e vida adulta – gerado por pessoas que atrasam seu ingresso ao mundo do trabalho, vivem com os pais, etc. – faz com que a própria juventude seja repensada. Para alguns jovens de determinados grupos sociais, os mais abastados, por exemplo, é possível prolongar ainda mais esse vácuo naquilo que é chamado por Margulis e Urresti (2008) um período de moratória; o que eles retardam é o ingresso a tudo o que caracteriza a vida adulta: trabalho, casamento, etc. Essa experiência, no entanto, não é compartilhada pelos jovens de classes mais baixas, que necessitam acelerar o processo de ingresso ao mundo do trabalho e das responsabilidades da vida adulta.

A figura do estudante trabalhador constitui um elemento importante nas análises sobre a juventude, já que um dos benefícios que pode oferecer a moratória social que alguns jovens podem viver é a possibilidade de se dedicar aos estudos. Já quando se precisa trabalhar, as dificuldades são outras. Quando se abordava o estudante trabalhador, se nos remetermos à sistematização elaborada por Cardoso e Sampaio (1995), normalmente se tinha como objeto de



estudo o jovem universitário, analisando-se, então, a problemática que envolvia trabalhar e estudar. O estudante trabalhador do ensino médio era pouco estudado, já que a necessidade de expansão das matrículas desse nível de ensino engatinhava. O que dizer então da possibilidade de cursos noturnos para esses jovens que não podiam viver em moratória social?

Essa problematização da juventude trouxe para a cena um jovem cujo direito à educação é negado. A necessidade de ele vivenciar a experiência escolar e a forma como ela é negada por processos de exclusão social se tornam, então, objeto de análise. O texto de Sposito (1992) é um exemplo interessante de tal tipo de abordagem, não por tratar da questão dos cursos noturnos, mas por dar voz à negação do direito à educação dos jovens da periferia. Abordando a questão do vandalismo nas escolas, por exemplo, a autora considera que esse tipo de ato pode ser considerado como uma busca de visibilidade por parte dos jovens, uma crítica em relação aos valores atribuídos à escolaridade pela sociedade. A reflexão proposta pela autora tem como objeto o jovem periférico, da classe trabalhadora. Ela vai mencionar novas formas de sociabilidade juvenil que deveriam ser mais exploradas, sociabilidades essas que se dariam no mundo da rua. Este mundo, por sua vez – para além do discurso da “marginalização” –, já que não teria nenhuma relação com o abandono. Este será um ponto importante, pois a análise da experiência escolar do jovem será feita do exterior para o interior da escola, em uma discussão que se situará no campo de uma pedagogia conectada à realidade dos jovens, bem como da constituição de direitos fundamentais.

Por outro lado, um fator que não se deve desconsiderar é que a expansão das matrículas de ensino médio responde também a uma demanda do mercado de trabalho, tendo em vista que os

[...] postos de trabalho antes vinculados à conclusão do 1º Grau passam a ter o curso de 2º Grau como requisito para a sua ocupação e os postos tradicionalmente vinculados ao 2º Grau passam a ter o curso superior como requisito para a sua ocupação” (RODRIGUES, 1995, p. 61).

Nesse cenário, o ensino médio noturno cumpria uma função dupla: facilitava o acesso à educação de jovens que necessitavam trabalhar e, ao mesmo tempo, operava como uma possibilidade de ascensão no mercado de trabalho. Esse ensino, para dar conta do número cada vez maior de jovens que visavam ingressar à escola e manter-se trabalhando, é considerado, a partir desse momento, dever do Estado, previsto no artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988a), em um movimento garantidor, pelo menos em tese, do acesso dos jovens trabalhadores à educação básica. Segundo Rodrigues (1995), essa expansão

dos cursos noturnos deu lugar à constituição de dois perfis de alunos de ensino médio, o do diurno e o do noturno, trazendo à tona a velha dicotomia entre o ensino propedêutico, oferecido aos jovens que não necessitavam trabalhar, pertencentes às classes médias, e o ensino técnico-profissional, oferecido aos jovens trabalhadores, das classes populares.

De fato, o perfil do jovem trabalhador do ensino médio ganha espaço nas análises sobre o tema na década de 1990. Zibas (1991) afirma que a expansão dos cursos noturnos na década de 1970 e 1980 mudou significativamente o perfil do ensino médio, desafiando estudiosos da área da educação a pensar sobre essa etapa de ensino, bem como sobre os jovens que ocupavam tal espaço escolar. Ao tratar de uma pesquisa que desenvolvia em uma escola do estado de São Paulo, Zibas (1991) menciona que o perfil dos alunos do ensino médio noturno dessa escola era composto em sua maioria de trabalhadores do setor industrial e de serviços e membros de famílias de baixa renda, pertencendo a maioria à faixa etária de 16 a 19 anos. Esses jovens, além de serem trabalhadores, acabavam por ter um ensino desqualificado, já que a falta de estrutura e de professores bem formados era a regra no ensino noturno.

O ensino médio noturno se torna o lugar da experiência do jovem trabalhador, marcando uma problematização da juventude que não é somente atravessada por análises gerais do que é ser jovem. Por outro lado, o perfil do estudante noturno acarreta uma análise que o insere na condição adulta, embora seja jovem em termos de idade. Também sinaliza um tipo de perfil que enuncia um sistema de ensino desigual no qual determinados jovens, de determinadas classes sociais, têm acesso a um ensino qualificado e outros, moradores das regiões periféricas das cidades, recebem um ensino de menor qualidade.

Em um texto de Sposito (1997), no qual é apresentado de forma preliminar um projeto intitulado *Juventude e escolarização: uma análise da produção do conhecimento*, coordenado por ela e Haddad, que se propõe a levantar a produção da pós-graduação brasileira no que diz respeito ao tema “Juventude e educação”, percebe-se um aumento significativo das produções sobre o tema “estudante trabalhador” entre os anos de 1990 e 1995, bem como um aumento do tema “grupos juvenis” nesse mesmo período. É importante também ressaltar “[...] o decréscimo gradativo da utilização do termo *adolescente* [...]; verifica-se o aumento da frequência para o descritor *jovem*, praticamente inexistente no início dos anos 80 [...], alcançando proporção maior já nos primeiros cinco anos da década de 90” (SPOSITO, 1997, p. 46, grifos da autora).

Parece que as transformações que fizeram com que o estudante trabalhador de origem popular se tornasse um objeto de análise inauguraram uma perspectiva nos estudos acadêmicos que enfatiza cada vez mais as experiências juvenis desses estudantes, bem como seus espaços extraescolares de formação. Esse tipo de perspectiva teórica pode dar uma pista sobre como o

jovem vem sendo tratado pelos discursos da sociologia da educação atualmente, cada vez mais visto como um sujeito que vivencia experiências múltiplas. Ora, essa nova ótica coloca em xeque aquela outra visão idealizada segundo a qual a experiência juvenil é algo que todos vivenciam da mesma forma. Há uma constante reflexão crítica que apostará em uma multiplicidade das experiências juvenis e é um tipo de discurso que tenderá a ganhar espaço na década de 2000 no Brasil. Creio que o seguinte texto de Pais (1990) enuncia de forma enfática esse modo de pensar:

[...] quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma *fase de vida* (PAIS, 1990, p. 149, grifo do autor).

O autor, por outro lado, propõe um uso mais dinâmico do termo “cultura juvenil”, levando em consideração muito mais aspectos cotidianos não pautados apenas pelas instituições, mas pela vida prática: os jovens nos seus espaços para além do escolar. E esse ponto é fundamental, já que, como foi possível perceber a partir do estudo das pesquisas produzidas no âmbito da pós-graduação apresentadas por Sposito (1997), esse tipo de análise sociológica da juventude que abre mão de estudar os jovens apenas nos espaços institucionais ganha mais relevância justamente por analisar também os espaços de lazer, os grupos musicais, as galeras e as tribos urbanas.

Em *Cenas juvenis*, Abramo (1994) indica que na década de 1980 as visões midiáticas centravam-se numa cristalização de um modelo ideal, analisando as manifestações juvenis sempre na ótica da alienação ou do potencial transformador. Especificamente em relação à sociologia da juventude produzida no Brasil, para a autora existiam dois pares de dicotomias, a saber:

Um entre *integração e marginalidade*, relacionadas com a possibilidade de acesso dos diferentes grupos juvenis aos mecanismos de incorporação social; outro, entre *radicalismo e alienação*, como chaves para interpretar o sentido da atuação dos grupos juvenis (ABRAMO, 1994, p. 23, grifos da autora).

O que a autora faz é uma crítica específica a uma visão de juventude comum no Brasil e que não estava presente apenas no discurso midiático, mas na própria academia. O seu olhar se desloca, a partir dessa crítica, para o estudo do que ela nomeou como estilos espetaculares de alguns grupos juvenis: os *darks* e os *punks* que, por meio de suas roupas, modos de ser e aparecer, intervinham no espaço público. O foco não estava posto nos jovens em espaços

institucionais, mas eles também não eram vislumbrados pela via negativa, como alienados ou pessimistas. Ao contrário, o que estava em jogo aqui era um tipo de reflexão que pensava a experiência juvenil desses grupos como distópica, indicando um modo de intervir nos espaços públicos de forma crítica em relação à sociedade.

Esses jovens, segundo Abramo (1994, p. 153), “[...] desenham um retrato da sociedade em que são destacados e ampliados os traços negativos, perscrutando as tendências colocadas pela ordem atual e procurando chamar a atenção, de forma crítica, sobre esses traços”. Assim, o que autora ensaia é um modo de analisar a problemática juvenil, distante e crítico em relação à visão de Foracchi, sem a chave de compreensão da sociologia da juventude dos anos 1960 e 1970. Trata-se agora de uma sociologia focada em experiências juvenis específicas, mas que se preocupa com aspectos da cultura. O livro *Cenas juvenis* é relevante porque se insere no campo de estudos que ganhará força posteriormente e que terá como foco as tribos, gangues e galeras. Tais estudos se voltarão para o levantamento e análise de experiências juvenis cada vez mais distintas e distantes, ao mesmo tempo, de espaços institucionais como a escola, por exemplo. Mais adiante, esses estudos cruzarão o caminho da escola de modo a fazer aparecer essas experiências culturais dos jovens alunos.

A mudança de foco da sociologia da juventude dos espaços institucionais para as experiências juvenis culturais ganha força porque, a partir dela,

o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca (DAYRELL, 2002a, p. 119).

O que parece é que esse deslocamento de análise para as experiências extraescolares, de alguma forma, começa a dar o tom para os estudos sobre a escola no sentido de fortalecer um discurso que afirma que há uma desconexão entre a instituição escolar e o modo de vida dos jovens. E isso não tem a ver com a desconexão entre a escola e o mercado de trabalho, como mencionamos no capítulo anterior. A sociologia da juventude, nesse caso, cada vez mais se cruza com uma espécie de antropologia, já que seus métodos se focam muito na análise de práticas específicas e concretas, em uma descrição de experiências singulares. Por outro lado, no mesmo texto, Dayrell (2002a) elabora uma visão que tem por objetivo reverter a visão acerca dos jovens ditos “marginalizados” ao pensá-los como produtores culturais, uma problematização que se distancia dos enunciados sobre marginalização dos anos 1970 e 1980.

O mesmo autor citado, em texto mais antigo e específico sobre a instituição escolar,

aponta para um deslocamento nos estudos sobre o tema, que passam a adotar outros subsídios para além das teorias funcionalistas e da reprodução<sup>31</sup>. Na década de 1980, emerge uma espécie de novo humanismo “[...] que coloca a pessoa enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, tanto a natureza quanto as estruturas estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas” (DAYRELL, 1996, p. 137).

Assim, para o autor, a instituição escolar seria fruto de um jogo entre sujeitos reais (professores, alunos, funcionários, etc.) e organizações oficiais do sistema escolar que pautariam um currículo, avaliações, hierarquias, etc. Esse olhar introduz uma tensão no espaço escolar que não determinaria apenas macroestruturas nas práticas docentes e de alunos. Ao contrário, ela seria uma instância de constituição de sujeitos a partir de suas próprias práticas. A escola seria, então, um espaço sociocultural nestes termos: a) institucionalmente, um conjunto de regras e normas que pautam e delimitam a ação dos sujeitos; b) cotidianamente, a escola que acontece, com transgressões, estratégias individuais e coletivas, alianças e acordos (DAYRELL, 1996). Ou seja, a escola, desta perspectiva, é um espaço em constante transformação.

Na visão do autor, a escola estaria desconsiderando a dimensão humana dos sujeitos: o aluno seria uma figura homogênea, comum, sem diversidade. Os conteúdos seriam os mesmos para todos, e as práticas seriam desenvolvidas a partir dessa figura ideal de aluno. Já para ele, cada aluno seria “[...] fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais” (DAYRELL, 1996, p. 140) e, por isso, seria necessário repensar tais alunos como sujeitos múltiplos com vivências distintas em espaços que transcendem a escola. Deve-se pensar a escola a partir de uma visão polissêmica, segundo a qual é necessário “[...] levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes” (DAYRELL, 1996, p. 144).

Não se pode desconsiderar que essa visão de escola se insere em um contexto em que se visa pensar nos objetivos da educação no Brasil, cada vez mais universalizada por conta da expansão das matrículas no ensino médio. A escola começa a ser efetivamente mais múltipla, agregando jovens das camadas populares. Nas palavras de Franco (1994, p. 29),

até a década de 1980, poderíamos pensar que os candidatos ao ensino de 2º grau seriam apenas jovens de “classe média” ou de elite, já que os menos privilegiados abandonam a escola nas primeiras séries escolares. Hoje, sabemos que a demanda por

---

<sup>31</sup> O autor refere-se às reflexões de Durkheim, Parsons e Dreeben ou Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Bowles e Gintis.

esse nível de ensino, por parte de jovens provenientes de bairros periféricos, tem aumentado a cada ano.

A obrigatoriedade e universalização do ensino médio aparecem como um objetivo na proposição original da LDB de 1996, Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), mas tal objetivo só é efetivado, em parte, com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009a), que garante educação obrigatória e gratuita para todas as pessoas com quatro a 17 anos de idade. Na realidade, essa emenda formaliza um movimento de expansão das matrículas no ensino médio, que, entre 1990 e 2000, aumentaram mais de 100% (COSTA, 2013). Devido a esse processo, chegam às escolas parcelas menos favorecidas da população, alterando o perfil dos alunos e gerando uma tensão nas instituições ao colocar a necessidade de se pensar outros processos pedagógicos.

Na LDB de 1996, aparece a ideia de educação de jovens e adultos (EJA), um tratamento específico educacional para sujeitos que não concluíram o ensino fundamental e média na idade habitual. Pode-se concluir, então, que se tem em vista o estudante trabalhador, tratando-se o jovem de uma perspectiva de correção de fluxo e, por conseguinte, quando relacionado ao Estado, voltada para a melhoria do capital humano. Assim, a EJA preconizada aqui teria como alvo o jovem visto como um sujeito que necessita qualificar-se e, como foco específico, sujeitos das camadas populares. Como se sabe, o processo de constituição dessa LDB não foi consensual, mas, ao contrário, foi fruto de um debate tenso que iniciou em 1988 com o Projeto de Lei nº 1258 (BRASIL, 1988b) da Câmara de Deputados. A educação de jovens e adultos trabalhadores aparece como tônica na justificativa da lei, como se fosse um direito fundamental desses sujeitos.

Em pronunciamento em que aborda o seu projeto de lei, o deputado federal Octávio Elísio afirma o seguinte:

o 2º grau tem um tratamento privilegiado no nosso projeto, acima de tudo porque tem sido bastante abandonado pelos que são responsáveis pela administração da educação no País. Comprometido com a proposta pedagógica, que tem por objetivo propiciar aos jovens a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo [...] (BRASIL, 1989, p. 1873).

Assim, o autor do projeto de lei reatualiza uma crítica endereçada aos governos anteriores por não terem dado a devida atenção ao ensino médio. Pode-se afirmar que esse descaso é considerado um problema há bastante tempo. O interessante é que no pronunciamento do deputado aparece a ideia de politécnia, que ganhará força na década de 2010 nos discursos

governamentais sobre o ensino médio (causando tensões, claro). Todavia, a proposta de um ensino comprometido com o mundo do trabalho de forma mais ampla aponta a se pensar uma participação mais crítica e integral dos jovens no desenvolvimento do país. O jovem é pensado como esse sujeito integral, e pode-se afirmar que esse enunciado está em sintonia com aquele novo humanismo mencionado por Dayrell (1996). Mas aqui também há imbricada uma questão de justiça social, já que seria necessário repensar o estudante trabalhador não apenas na perspectiva das dificuldades de ele se manter estudando, mas no sentido de pensar como lidar com um ensino focado na vida desse sujeito. Tal visão problematiza a realidade de um padrão de escola para as elites e outro para esses jovens que necessitam vivenciar a experiência no mercado de trabalho, jovens que, de alguma forma, não podem vivenciar aquela moratória social. A reflexão que resultará dessas colocações se focará muito na questão da exclusão, de um viés da segmentação e da desigualdade social. Segundo Sposito (1992, p. 43),

A separação entre "mais ricos" e "mais pobres", mesmo no interior dos bairros populares, estratifica e segmenta os "cidadãos" e os "excluídos", classifica os que sabem e os que não sabem, os que têm "cultura" e os que não têm. Assim, se configura uma noção bastante flutuante de "comunidade escolar" (alunos e pais) e os outros, "os estranhos", "os marginais", "os delinquentes", distantes da rede de escolas públicas ou com ela mantendo uma relação descontínua, caracterizada pelas reprovações reiteradas, pelo fracasso e pela exclusão definitiva.

Ora, essa visão marcará muito os estudos sobre o perfil dos jovens de modo que parte dos estudos sobre juventude, ao focar em aspectos dos espaços de lazer dos jovens, de uma forma ou de outra, problematizará a juventude, ainda que irrisoriamente, identificando o jovem com um sujeito que viveria uma experiência específica na escola a partir de um jogo de verdade em que o ser jovem na escola será marcado pela oposição entre justiça e injustiça, inclusão e exclusão: o olhar para a escola estará, então, marcado pelo olhar para fora dela. Em relação à instituição, o jovem estaria, ao mesmo tempo, incluído e excluído: incluído, porque sua matrícula, aos poucos, ia sendo garantida; e excluído, porque, no contexto das práticas escolares, o modo como ele experienciava a sua cultura era negligenciado. Teríamos, então, a emergência de uma visão em que a escola não deixaria o jovem ser aquilo que ele realmente é, justamente por não reconhecer a multiplicidade de sua experiência. O próprio uso do termo *juventudes* não obedeceria apenas a uma exigência metodológica, mas também política, já que teria como base dar visibilidade para a experiência cultural de jovens das camadas populares.

### **4.3 A institucionalização das políticas públicas de juventude: uma disputa de concepções**

No texto intitulado *As políticas públicas e a juventude dos anos 90*, Rua (1998) afirma que essas políticas não podiam ser pensadas como uma agenda governamental específica para esse grupo social. Ao contrário, “[...] os jovens são abrangidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias [...]” (RUA, 1998, p. 739). Isso significa que não se considerava que as ações governamentais que tinham a juventude como objeto deveriam ser específicas ou focar-se em uma concepção singular, em uma visão que tomasse o jovem como um sujeito específico, com demandas particulares. No fundo, as ações políticas estavam mais focadas na gestão dos riscos e sequelas, não expressando uma concepção de prevenção de problemas (RUA, 1998). Assim, as políticas públicas de juventude dos anos 1990, na visão da autora, eram políticas focadas na gestão da população em geral que desconsideravam toda e qualquer particularidade do público juvenil. Essa crítica é corroborada por Sposito (2003), quem vai além ao criticar a falta de canais de interlocução dos jovens com o poder público, principalmente em ações voltadas para eles mesmos.

Não obstante isso, em 2002 é instituído o Dia Nacional da Juventude no Brasil (BRASIL, 2002), a ser comemorado todos os anos no dia 12 de agosto. A mera leitura da lei, no entanto, não nos ajuda a compreender o contexto político e social que propicia sua criação. As leis visam dar conta de problemas trazendo respostas a situações que emergem no espaço público, e, no caso em apreço, se nos restringirmos apenas à letra do texto, poderíamos concluir que se trata de uma lei sem nenhum significado político, sendo apenas a confirmação de um dia comemorativo. Seguir por esse caminho é um engano. As leis são resultado de um processo histórico e, na medida em que estão relacionadas a práticas sociais, são expressões do mundo político. Elas não devem ser tratadas como o ponto de partida e sim como o resultado de tensões sociais e políticas.

A lei citada tem relação direta com o Projeto de Lei nº 1432 de 1999 (BRASIL, 1999), de autoria da deputada federal Alcione Athayde (Partido Progressista Brasileiro). O dia 12 de agosto foi escolhido por ter sido o dia em que foi aprovada a *Declaração de Lisboa sobre políticas e programas de juventude*, na primeira *Conferência de Ministros Encarregados da Juventude*, realizada no ano de 1998 (ONU, 1998). Essa declaração é um marco institucional, pois reforça o discurso de que é necessário pensar em uma política nacional de juventude, reverberando no Brasil com o intuito de fortalecer o discurso de uma necessidade de institucionalizar a temática da juventude visando compor uma agenda efetiva acerca dos problemas envolvendo os jovens. E mais: segundo a declaração, era necessário “[...] permitir e incentivar a participação ativa dos jovens em todas as esferas da sociedade e nos processos de tomada de decisões [...]” (ONU, 1998, p. 5, tradução minha). Para a ONU, os países estavam



negligenciando a sua responsabilidade em relação aos seus jovens, que eram recursos humanos necessários para o desenvolvimento dos países.

Especificamente em relação à educação, a declaração ressaltava a necessidade de

elaborar novas estratégias orientadas aos jovens que se encontrem em circunstâncias adversas e violentas com o objetivo de pôr fim a sua exclusão e oferecer novas possibilidades de aprendizagem aos que abandonaram a escola e possibilidades de aprendizagem e formação contínuas às mulheres e aos homens jovens empregados e desempregados (ONU, 1998, p. 9, tradução minha)

Verifica-se aqui a preocupação com os jovens excluídos da escola até esse momento e a proposta de resgatá-los por meio de uma ação mais efetiva do Estado. Pode-se afirmar, a partir disso, que o Projeto de Lei que institui o Dia Nacional da Juventude (BRASIL, 2002) é uma forma de o país sintonizar-se, “por via da lei”, com um discurso internacional. O instrumento legal defende uma maior preocupação do Brasil com a sua juventude, que não deveria ser vista como um problema, mas como um investimento no futuro da nação. Segundo o relator do projeto, Raimundo Matos, na Comissão de Seguridade Social e Família da Câmara de Deputados, o projeto de lei, além de apresentar uma preocupação com a juventude brasileira, busca incluí-la em um processo de desenvolvimento do país. Desse modo,

a existência desse grande número de jovens [20% da população brasileira, segundo o documento] constitui um patrimônio invejável e um extraordinário potencial de competitividade. Na realidade, o considerável contingente populacional de jovens cria uma enorme demanda por investimentos em educação, saúde e formação profissional. Por outro lado, se bem preparada, esta mão-de-obra promete ser um dos diferenciais favoráveis ao país, no confronto com outras nações consideradas "maduras" (BRASIL, 2000a, p. 24031).

Todavia, é justamente essa visão instrumental das políticas públicas em relação à população jovem – aparentemente afirmada pelo autor – que será um campo de discussões sobre como propiciar uma participação efetiva da juventude na constituição de ações que a tenham como objeto. Instituir um dia para lembrar-se da juventude brasileira tem como princípio uma espécie de dever na defesa de seus direitos para que os jovens sejam vistos como solução e não como problema. No caso da citação, os jovens são um importante recurso humano para o país. Ao mencionar os problemas que os jovens enfrentam, busca-se tratá-los como um investimento necessário, desde que eles se enquadrem em determinados modelos, seguindo “[...] uma estratégia de atuação que busca corrigir e prevenir todos os problemas e mazelas que perturbam os jovens, desviando-os da trajetória da promoção humana e da realização” (BRASIL, 2000a, p. 24030).

Em relação à educação, o problema central que aparece está ligado à falta de acesso ao ensino (BRASIL, 2000a). E a promulgação de uma lei que institui o Dia Nacional da Juventude traria para a cena pública um momento de reflexão sobre um problema que atinge a população e do qual os jovens fariam parte tanto como vítimas quanto como solução. Essa celebração enuncia que é preciso pensar sobre os problemas que atingem os jovens, e esse “pensar” não seria indicador apenas de uma sensibilidade por parte dos legisladores em relação a essa parcela da população, mas também diria respeito à utilização de um recurso, um capital humano a ser utilizado com vistas à melhoria do país, um investimento no futuro.

Algumas ONGs e agências de cooperação internacional já vinham desenvolvendo pesquisas para tornar efetivas metas e propostas para o trabalho com a juventude. No Brasil, por exemplo, o Instituto Cidadania<sup>32</sup> desenvolveu uma pesquisa de grande porte entre 2003 e 2004, denominada *Projeto Juventude*, cujo fruto foi um documento que indicava uma série de medidas a serem tomadas pelo Estado brasileiro com o intuito de institucionalizar ações e concepções que levassem em consideração o bem-estar da sua população jovem (INSTITUTO CIDADANIA, 2004). O documento, idealizado por Luiz Inácio Lula da Silva quando deixou a coordenação do Instituto Cidadania para assumir a Presidência da República, foi um dos primeiros a propor uma discussão efetiva sobre o tema, sendo incorporado ao conjunto de ações do Governo Federal.

Tal pesquisa parte de uma análise de seminários e discussões em que jovens e organizações sociais estavam presentes, indicando outra orientação que não apenas aquela que direcionava ações para os jovens. A ideia central é a de que é preciso *dar voz* aos jovens e às organizações nas quais eles atuam ou que têm como objetivo o seu bem-estar. Muito mais do que ser vistos como investimento, os jovens emergem do documento como sujeitos protagonistas daquilo que querem para si. Em relação ao projeto de lei que trata do *Dia Nacional da Juventude* (BRASIL, 1999), verifica-se uma grande mudança no sentido de uma preocupação em efetivar ainda mais ações governamentais que levassem os jovens em consideração. O discurso de que os jovens devem ser vistos como sujeitos que vivenciam uma experiência singular e que é diversa daquela de outros segmentos da população aparece nesse documento com muita força. Por outro lado, como sujeitos de direitos, os jovens devem ser vistos não apenas como receptores de ações do Estado, mas também como agentes dessas ações.

Aponta-se a necessidade de políticas específicas, articuladas e transversais,

---

<sup>32</sup> O Instituto Cidadania foi criado no início da década de 1990 e, em 2011, passou a se chamar Instituto Lula. Disponível em: <<http://www.institutolula.org/historia>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

coordenadas por uma instância gestora do poder público, envolvendo a ação de diferentes setores da sociedade – governamentais e não-governamentais – e que tais políticas devem se basear na participação ativa dos jovens, considerados como protagonistas das ações que dizem respeito a si mesmos e à sociedade em que estão inseridos (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 17).

Trata-se, assim, de um documento que sugere ao Estado ações voltadas para os jovens e com os jovens. A participação ativa aparece como uma nova maneira de articular as políticas públicas, tendo como pressuposto a ideia central de consultar a juventude acerca de ações para si. O trecho citado do documento enuncia noções como as de protagonismo, especificidade, articulação, transversalidade e institucionalização. Essa problematização da juventude nos mostra que ações governamentais envolvendo os jovens são complexas do ponto de vista político-institucional, pois devem envolver educação, cultura, saúde, trabalho, etc. Referir-se à juventude implica ter outra percepção, na qual os jovens não devem ser vistos como meros receptores de políticas públicas. As ações governamentais, ao levarem isso em conta, atuam em várias esferas da vida pública, com uma agenda transversal que se exerceria em várias temáticas. O documento cita, pelo menos, 23 temas, como educação, trabalho, cultura e participação, entre outros. Dessa diversidade de temas, pode-se extrair uma concepção completamente diversa do que seja a experiência juvenil.

Em sintonia com esse discurso, o conceito de protagonismo juvenil, muito utilizado na década de 2000 em trabalhos desenvolvidos com jovens, tanto do ponto de vista dos governos, quanto do ponto de vista das organizações sociais, emerge como um importante operador da problematização sobre a juventude. Pode operar como uma metodologia de trabalho com os jovens (SPOSITO; CARRANO, 2003), conferindo-lhes certa autonomia tutelada, ou servir como defesa do jovem como sujeito de seu próprio destino. No documento do Instituto Cidadania (2004), é a segunda opção que prevalece, embora o protagonismo ganhe roupagens diferentes, correspondendo, por exemplo, à ação de saúde mental e formação política.

O documento *Políticas públicas de/para/com juventude* (UNESCO, 2004), que tem como tema central a reflexão sobre as políticas públicas de juventude com o intuito de subsidiar discussões sobre uma agenda jovem no Brasil, toma esse segmento como um contingente no qual vale a pena investir a fim de se buscar um desenvolvimento social. São retomados, assim, os enunciados que reforçam a ideia de uma juventude importante para o desenvolvimento de um projeto nacional. A juventude, porém, é pensada como diversidade, mostrando-se “[...]a multiplicidade de enfoques e identidades inerentes [...]” a ela (UNESCO, 2004, p. 15). Ora, essa visão multicultural, que multiplica experiências singulares com o intuito de dar conta de uma noção, é parte de um deslocamento da problematização da juventude que articula aspectos

culturais e aspectos políticos, sendo fruto do período compreendido entre as décadas de 1990 e 2000.

Se, por um lado, a experiência juvenil deve ser vista como múltipla, por outro, quando é mencionada em políticas públicas, essa experiência é subsumida na ideia de público-alvo, que, pela própria natureza das ações governamentais, requer algum perfil específico ou recorte analítico. Isso significa que, ao referir-se a ações governamentais, é necessário transformar as diversidades culturais em números e, para isso, pensar os jovens pelo viés da faixa etária é uma necessidade. Embora se reconheça a importância de se pensar a experiência juvenil como algo múltiplo, é necessário refletir se realmente essa multiplicidade tem guarida nas ações governamentais em andamento. A enunciação a seguir nos demonstra o quanto as políticas públicas de juventude na década de 2000, nas suas concepções, carregam consigo o jogo de verdade que emerge da oposição jovem como problema / jovem como solução:

Os jovens têm se destacado como uma população vulnerável em várias dimensões, figurando com relevo nas estatísticas de violências, desemprego, gravidez não-desejada, falta de acesso a uma escola de qualidade e carências de bens culturais, lazer e esporte. Este quadro se mostra particularmente grave ao se considerar que os jovens, além de uma promessa de futuro, são uma geração com necessidades no presente e, fundamentalmente, uma geração estratégica no processo de desenvolvimento de um país (UNESCO, 2004, p. 15).

A juventude, para além de ser vulnerável, deve ser vista como uma promessa de futuro, e isso marca a concepção das políticas públicas que emergem com a institucionalização de ações voltadas para os jovens. Tal concepção se materializa com a constituição da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional da Juventude - CONJUVE (BRASIL, 2005), no âmbito dos quais toda elaboração de uma política pública de juventude não pode prescindir de um saber mais consistente sobre os jovens brasileiros. Prova disso é que o Documento final do Projeto Juventude (INSTITUTO CIDADANIA, 2004) que citei é elaborado a partir de um ensaio de ações de empoderamento dos jovens que contou com a participação de membros de ONGs, pesquisadores do tema juventude e movimentos sociais.

É importante ressaltar, além disso, a elaboração do Plano Nacional de Juventude (BRASIL, 2004a)<sup>33</sup> e do Projeto de Lei do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2004b)<sup>34</sup>, que, de alguma forma, circunscreveram um campo de propostas específicas para os jovens do país. Todo esse processo, que ganha força no primeiro Governo Lula (2003-2006), não indica somente a inserção da temática da juventude na esfera pública, mas também implica uma crítica

---

<sup>33</sup> O projeto ainda segue em tramitação na Câmara de Deputados.

<sup>34</sup> Transformado na Lei Ordinária nº 12852/2013 (BRASIL, 2013a).

aos modos como eram pensadas as ações voltadas para os jovens nos governos anteriores. O novo desenho institucional prescrito pela discussão sobre juventude e políticas públicas questionará o caráter fragmentário e pontual de tais políticas em período anterior, de modo que era necessário pensar em ações mais transversais, isto é, que envolvessem múltiplos setores (secretarias, ministérios), mas que tivessem também uma concepção que tomasse como “[...] ponto de partida [...] o jovem como sujeito ativo na relação com sua vida e com os outros” (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 22). A importância dos jovens para as políticas públicas de juventude se dá em função daquilo que ele é, em função daquilo que ele quer e em função da vida social que ele tem. Eles são pensados como sujeitos de direito, com um potencial político ativo e que demandam políticas públicas específicas.

A utilização do termo “juventudes” não somente ganha espaço nas discussões sobre políticas públicas, como marca um posicionamento cujo objetivo seria repensar a maneira de compreender os jovens, vislumbrando uma visão mais positiva que atribua importância à juventude em si mesma (DAYRELL, 2003); isto é, os jovens são sujeitos do tempo presente e são interlocutores essenciais para a constituição de ações voltadas para eles próprios. Uma política pública voltada para os jovens, desse modo, deveria “[...] levar em conta a realidade concreta dos atores a quem se dirige, os diversos modos de ser jovem [...]” (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 34). É nesse contexto que as discussões sobre políticas para os jovens vão incorporar o discurso das juventudes, da experiência juvenil, como algo múltiplo, tendo como referência uma crítica ao modo como essa experiência era pensada. Isso marca uma postura política e crítica em relação ao que se tinha como política pública voltada para os jovens anteriormente.

Referir-se aos jovens, defender ações governamentais para que eles pudessem ser pensados como agentes políticos efetivos, sujeitos de direitos, é parte de um movimento que se desenvolve no discurso acadêmico, mas também nos discursos governamentais e de órgãos de cooperação internacional. Talvez se possa afirmar que nunca se pretendeu ouvir tanto os jovens como nessas últimas décadas. Claro, cada *escuta* tinha um objetivo específico e um viés político distinto. Enfim, toda essa problematização da juventude pode ser vista como condição para muito do que se pensou sobre o ensino médio na década de 2010, quando essa etapa de ensino e toda a discussão que suscitou buscaram se conciliar com a experiência juvenil. Por trás disso, não há apenas uma disputa em torno de qual escola se quer oferecer aos jovens, mas sobre a própria condição do jovem no contexto da escola.

## **5. A PRODUÇÃO DA JUVENTUDE COMO UM SABER FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ESCOLA PARA E COM OS JOVENS**

Em 2004 aconteceu na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) o primeiro Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, também conhecido como JUBRA, com o tema *Perspectivas e ações em saúde, educação e cidadania* (SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA, 2004). Esse evento, que tinha como objetivo central congrega docentes e pesquisadores do Brasil e do exterior, estudantes de pós-graduação e graduação, profissionais e público interessado em questões relacionadas ao estudo sobre os jovens, constitui um marco na pesquisa sobre a juventude no Brasil, já que cria um espaço específico e acadêmico para o tema no qual a diversidade das experiências juvenis é expressa na multiplicidade de grupos de trabalho, que, no último encontro, chegaram a 12<sup>35</sup>. Sposito (2004a), em uma das mesas redondas desse simpósio, afirma que nos últimos 50 anos do século XX vem se operando uma transformação significativa nas instituições socializadoras no sentido de que o *ser jovem* não seria forjado somente na família ou na escola, mas também em campos que transcendem sua vida no interior de instituições socializadoras.

Assim, o que está em jogo é a percepção de que as instituições vivenciam uma crise em que a experiência juvenil é cada vez mais alheia àquela das gerações anteriores. A crise das instituições por si só não seria ruim. Ela indicaria outra forma de analisar a questão da juventude a partir de uma confluência de fatores. Isso não significa que tanto a escola quanto a família não devam ser levadas em conta quando se analisa a condição juvenil. Deve-se analisar, como nos mostra Sposito (2004a), a questão a partir de três óticas, quais sejam: (a) a compreensão dos processos de transformação das agências socializadoras clássicas: família e escola; (b) a compreensão dos processos de socialização da juventude desde fatores múltiplos, e não apenas a partir de um monopólio da família e da escola; e, por fim, c) a compreensão dos significados que os jovens atribuem a essas agências socializadoras clássicas para além de uma mera

---

<sup>35</sup> O último evento (7ª edição), realizado em 2017, contou com os seguintes GTs: Juventudes e relações étnico-raciais; Juventudes, violência e conflito; Juventudes e seus territórios (Campo e Cidade); Juventudes, tempo livre, esporte e lazer; Juventudes e saúde; Juventudes e movimentos sociais; Juventudes, gêneros e sexualidade; Juventudes, artes e cultura; Juventudes, espiritualidade e religiosidade; Juventudes e trabalho; Juventudes e educação; Juventudes, consumo e novas mídias.

submissão a modelos normativos e de reprodução social e cultural.

Em *O jovem como modelo cultural*, Peralva (2007) ressalta a importância da juventude para a compreensão da sociedade contemporânea. Segundo a autora,

enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação (PERALVA, 2007, p. 25).

O jovem é um sintoma de uma sociedade que se transforma, e a sua cultura aparece como um lugar privilegiado de compreensão do mundo em que vivemos. Talvez seja essa a razão que faça com que sua importância sociológica ganhe força nos estudos sobre a escola. A multiplicidade de experiências juvenis marca, além disso, a constituição de uma sociedade mais diversa, pois não é só a juventude que vivencia a diversidade, mas todas as faixas etárias e grupos sociais. Hoje o “s”, tal como utilizado em *juventudes*, é comum ao se falar sobre infância, vida adulta, gênero, etc. O que se percebe é um modo de refletir sobre um tema específico que se insere em uma perspectiva mais ampla de compreensão do mundo em que vivemos.

Esse tipo de problematização, se refletirmos mais especificamente sobre a juventude, aparece em uma gama de documentos que transitam entre a academia e a mídia. Há não somente a percepção de que se deve analisar a questão dos jovens de uma perspectiva mais ampla, mas também a ideia de que as instituições devem se preparar para lidar com isso. Um exemplo é o já citado Projeto de Lei do Plano Nacional de Juventude, um de cujos objetivos e metas é “promover a capacitação profissional dos educadores, preparando-os para lidar com a diversidade, e criar espaço nas escolas para debater o tema relacionado com a inclusão social dos diferentes segmentos juvenis” (BRASIL, 2004a, p. 8). Reconhece-se uma diversidade latente da juventude e, por indicar isso como objetivo, pode-se deduzir que há aqui uma crítica ao modo como a escola estava lidando com isso.

No documento *Ensino médio: múltiplas vozes*, por outro lado, defende-se que a expansão da oferta do ensino médio no Brasil deveria ser acompanhada de uma preocupação com a sua qualidade, dando conta de “[...] novos grupos sociais e heterogêneos [...]” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 568). Isso corrobora a ideia trabalhada no capítulo anterior de que a expansão das matrículas propiciou que classes sociais antes excluídas do ensino médio ingressassem em tal nível de instrução, gerando assim uma preocupação com um

ensino condizente com essas múltiplas vozes do ensino médio<sup>36</sup>. Assim, cada mais se afirma mais um tipo de perspectiva que opera como uma espécie de prescrição acerca daquilo que os professores devem fazer em sala de aula. O interessante é que esse discurso de matriz sociológica definirá cada vez mais o que é o sujeito do ensino médio a partir de aspectos relacionados a como ele vive, sua rede de relações, suas experiências sociais e culturais, etc.

E, quando menciono isso, não quero dizer que a psicologia perde completamente o seu lugar. Considero importante pontuar que as análises focadas em aspectos culturais dos jovens que vêm se produzindo nos estudos sobre a juventude no Brasil desde a década de 1990 ganham força em relação ao ensino médio, ressoando não apenas no discurso acadêmico, mas no âmbito institucional também. Em 2003, por exemplo, em um seminário organizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnologia (MEC/Semtec), intitulado *Ensino médio: construção política*, a temática da juventude ganha força no plano institucional<sup>37</sup>. Ao abordar a questão dos jovens, Sposito (2004b) faz uma crítica ao modo indiscriminado em que se tem usado o termo *juventudes*, já que, para ela,

essa operação [o uso do termo *juventudes*] ainda não teria sido delimitada, claramente, pelos estudiosos, profissionais e demais agentes sociais que tratam da juventude, pois eles superpõem jovens – sujeitos – e fase de vida – juventude – como categorias semelhantes (SPOSITO, 2004b, p. 74).

Ao mencionar o uso do termo “juventudes” e, por ser um tema pouco desenvolvido no Brasil, a autora atenta para o uso pouco crítico em relação a ele, simplesmente por se tratar de uma simplificação de categorias sociológicas distintas: a dos sujeitos em si mesmos, com suas experiências, e a da fase de vida desses sujeitos. Na presente análise não pretendo desenvolver uma crítica a esses usos, mas descrever como operam nos discursos sobre o ensino médio. Dessa forma, não pretendo negar a importância política do uso do termo “juventudes”. Ao que parece, o uso que dele se faz se tornou essencial para delinear aquilo que é a experiência juvenil no campo escolar, ainda mais quando relacionado com as culturas específicas que se desenvolvem na escola. Há um deslocamento dos estudos sociológicos da juventude em direção à escola, e o termo, que era utilizado em análises sobre grupos juvenis, abarca cada vez mais o público escolar, apontando e prescrevendo como os professores devem lidar com os seus alunos no ensino médio.

---

<sup>36</sup> Ressalto, mais uma vez, que é somente em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a) que a Educação Básica se tornou obrigatória para aqueles que pertencessem à faixa etária dos 4 aos 17 anos, dando conta, portanto, da faixa etária de jovens que estariam no Ensino Médio.

<sup>37</sup> Os textos produzidos pelos pesquisadores que participaram de oficinas preparatórias foram publicados no livro intitulado *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho* (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).



No próprio seminário citado, no livro síntese das propostas, é afirmado que, ao se tratar da juventude, é necessário “[...] ter em vista conjuntos de referências que variam de acordo com uma série de condicionantes socioculturais e econômicos que caracterizam as diferentes e complexas realidades brasileiras” (RAMOS; PAVAN, 2003, p. 12), sendo necessário, portanto, tratar o jovem estudante de forma mais diversa. Mais adiante aparece uma crítica ao ensino médio, já que ele

[...] não contempla a formação plena dos jovens como cidadãos. Não abrange as necessidades inerentes da idade, não cria oportunidades, não estimula o desenvolvimento pessoal ligado ao sistema de ensino. Enfim, não trabalha o desenvolvimento do sujeito “estudante” em sujeito “humano”, em um determinado momento de vida – juventude – que deveria ser de germinação das potencialidades individuais e de grupo (RAMOS; PAVAN, 2003, p. 13).

Ora, fica claro que no contexto do ensino médio, esse tratamento mais múltiplo da experiência juvenil e a sua aproximação com o sujeito aluno marcarão uma crítica aos modos como as práticas escolares dessa etapa de ensino se dão. Há – e isto não se deve perder de vista – enunciados que poderiam ser situados no campo do humanismo citado por Dayrell (1996), já que, ao buscar dar um tratamento de integralidade ao sujeito aluno como ser humano, a ideia de reconhecer essa diversidade é uma forma de ver a escola do ponto de vista daquilo que o aluno é, a saber, um jovem com uma experiência que transcende o seu mero ser aluno.

Por fim, nesse livro síntese que indicaria um primeiro caminho para as discussões de reformulação do ensino médio no Brasil, a compreensão da experiência juvenil é essencial, visto que para a “[...] formulação de políticas do ensino médio é vital [...] a elaboração de mecanismos pedagógicos eficazes e consonantes com as necessidades e as aspirações juvenis” (RAMOS; PAVAN, 2003, p. 13). Assim, esse saber sobre a juventude se torna um fator fundamental para desenvolver uma nova escola de ensino médio no jogo entre a produção de uma visão de jovem/aluno transpassada por um *novo humanismo*, implicando em outro conjunto de práticas a serem desenvolvidas nessa etapa de ensino. A escola que inclui por meio da matrícula e do esforço para manter o aluno presente, estudando e aprendendo, deve também considerar necessariamente a juventude que a compõe e a diversidade de experiências que ela comporta.

Considero que essa discussão se insere em um contexto um pouco mais antigo que referi no capítulo anterior e que tem relação direta com o acesso de camadas populares ao ensino médio. A necessidade de repensar a escola tendo em vista tais considerações é recorrente em discussões sobre essa etapa de ensino, pelo menos desde a década de 1990, quando os discursos

sobre democratização da educação ganham força no país. Naquele período, era comum, ao referir-se ao ensino médio, afirmar a necessidade de pensar uma política educacional que

[...] atenda aos interesses da grande maioria da população; a superação das chamadas “limitações estruturais” à democratização do ensino ou, dentro dos limites máximos possíveis, a redução dos seus efeitos negativos sobre a escola, o trabalho docente e a realização pessoal e social dos alunos; e, por último, a mudança consequente da prática pedagógica, na direção de uma perspectiva que precisa ser sempre mais a do povo que vai à escola e sempre menos a do aparelho burocrático (PILETTI, 1990, p. 145).

Ressalto duas questões importantes nesta citação: a ideia de democratização do ensino e a ideia de povo que vai à escola. O termo “povo” pode parecer apenas um sinônimo de *população*, mas não é isso. Ao contextualizá-lo no contexto do discurso de democratização, muito presente nessa obra, o autor defende a necessidade de reconfigurar as práticas pedagógicas a partir desses novos sujeitos das camadas populares que se inserem na escola. O aluno aqui não aparece como um jovem que vivencia uma experiência cultural específica. Ao contrário, ele se perde no todo da classe social. Antes de ser um jovem, ele é um sujeito das camadas populares e os seus valores se dão a partir dessa perspectiva.

Um dos marcos em âmbito mundial sobre a democratização da educação no mundo é a *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), que prescrevia para os países membro das Nações Unidas a necessidade de democratizar a educação. No entanto, o foco da declaração, ou melhor, o seu ponto mais importante, é a defesa da melhoria da qualidade e da aprendizagem. E, para isso, era necessário reconhecer que “as necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas” (UNESCO, 1990, p. 5). Antes de garantir o acesso das camadas populares, aqui já temos uma reflexão sobre a diversidade de necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, bem como uma reflexão quanto a que é mister que se pense em uma multiplicidade de sistemas que deem conta disso.

Não há como desconsiderar que o ensino médio, pelo menos nesse período, pode ser considerado um “[...] ensino de minorias sobreviventes” (MELLO, 1998, p. 1). Estes representavam uma pequena parcela dos jovens com idade entre 15 e 17 anos que conseguiam enfrentar os percalços do ensino fundamental e chegar ao nível médio, o que reforçava a ideia de que ele era cada vez mais ocupado por uma parcela de jovens que antes não o ocupavam, demandando outra forma de pensar o seu ensino e os seus alunos. O quadro que se desenha é o seguinte:

A incorporação de grupos sociais antes excluídos da continuidade de estudos, egressos

do ensino fundamental, e o retorno dos que haviam deixado a escola criam um quadro no qual se alia, de um lado, uma grande explosão da demanda, e de outro, uma acentuada diferenciação da clientela (MITRULIS, 2002, p. 202).

Aqui se vê novamente que a democratização do ensino médio trouxe consigo uma alteração significativa no perfil dos seus alunos, o que demonstra, também, que o modo de refletir sobre o ensino médio implicava uma problematização sobre o perfil desse aluno, cada vez mais visto como um jovem que vivencia uma experiência específica. Disso decorre a emergência de uma forma de refletir cada vez mais prescritiva no sentido de apontar o que deveria ser feito, por meio de um saber sobre a juventude, para mudar esse ensino. E isto não apenas do ponto de vista das políticas públicas e textos oficiais, mas dos próprios textos acadêmicos. A mesma autora traz um exemplo do que menciono:

São jovens que estão em busca de, ou já alcançaram, autonomia na vida pessoal e profissional, portadores de visões de mundo, trajetórias de vida, experiências profissionais, convicções políticas e religiosas e compromissos familiares diversos. O tempo que esses alunos permanecem na escola requer uma administração diferente (MITRULIS, 2002, p. 221).

Fortalece-se assim a concepção de que o ensino médio deveria ser visto como uma “escola jovem”, distinta do ensino fundamental. É importante frisar que o ensino médio ganha o estatuto de educação básica com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), o que o lhe confere *status* de direito subjetivo que teria ligação direta com o desenvolvimento integral do aluno. Disso decorre que é necessário, cada vez mais, formar um sujeito para o exercício de sua cidadania, e, para isso, reconhecê-lo em sua especificidade é parte fundamental.

Em 2000, o Governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), estabeleceu o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, que, posteriormente, passou a ser chamado de Escola Jovem (RODRIGUES, 2006). Não obstante todas as críticas à perspectiva política que embasa o programa, o que interessa para a análise que desenvolvo aqui é que ele materializa a ideia de que o ensino médio é um lugar da experiência juvenil, já que um de seus objetivos é “apresentar práticas ou um plano de reordenamento [...] que contemple a identidade da escola de Ensino Médio como uma escola de e para jovens e jovens adultos” (BRASIL, 2000b, p. 14). Com “materializar” quero dizer que ele aparece em uma ação governamental que pautará ações institucionais em escolas públicas do país. Por trás dessa emergência, há uma problematização que aproxima as noções de aluno e juventude e indica uma identidade do ensino médio.

Pensar no ensino médio como uma “escola jovem” é mais uma tentativa de solucionar

a questão do perfil dos novos sujeitos que ocupam as escolas, bem como de buscar qualificar esse nível. Por outro lado, não se podem desconsiderar tensões oriundas de ações externas às escolas, já que projetos desenvolvidos para e com jovens, como vimos, eram parte da constituição do discurso sobre políticas públicas de juventude no Brasil. No contexto da instituição dessa “Escola Jovem”, há um objetivo de “[...] apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social” (BRASIL, 2000b, p. 3).

Nesse sentido, é preciso atentar para três termos centrais: qualidade, ampliação de cobertura e equidade social. Estes demonstram que há uma problematização da juventude que se constitui na junção de práticas políticas que marcam – ou pelo menos tentam – a reflexão sobre um país em processo de democratização desde o fim do Governo militar. Mas o termo mais importante aqui é o de qualificação, já que ressalta a importância de se melhorar o atendimento de um contingente social que antes não tinha acesso ao ensino médio: *Escola Jovem* denota muito mais um imperativo, um dever ser, do que uma descrição do que a escola efetivamente é.

Todavia, é importante ressaltar que, pelo menos em 1998, “[...] 55% dos alunos do ensino médio frequentaram o noturno, índice que chegou a 62% no caso dos estudantes de escolas públicas mantidas pelos Estados e pelo Distrito Federal” (BRASIL, 2000b, p. 4). Ou seja, é nesse contexto que se deve entender essa ideia de *Escola Jovem*, a saber, uma escola para jovens trabalhadores. A preocupação da proposta – e é por isso que o termo *jovem adulto* aparece – é dar conta de uma camada da população que cada vez mais luta para se manter estudando e que, ao mesmo tempo, por demandas do mercado de trabalho, necessita do diploma do ensino médio. O que se sabe é que “[...] a juventude mais pobre [...] precisa contribuir para a própria subsistência e a de sua família. Para estes a autonomia do projeto de vida adulto é imposta antes mesmo da maioridade legal” (MELLO, 1998. p. 12). Há aqui uma continuidade em relação ao que abordei no capítulo anterior em relação à questão dos alunos trabalhadores e de origem popular. Além disso, é necessário perceber que, ao se mencionar “jovem aluno do ensino médio”, pelo menos nesse contexto, está-se pensando em um perfil que se constitui no eixo “educação e trabalho”<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Não me parece casual que grande parte dos estudos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educação (ANPED), quando tratam do ensino médio, concentrem-se no grupo de trabalho “Educação e trabalho”. Só recentemente, em reuniões regionais da mesma associação, apareceu o eixo “Ensino médio”. Para se ter uma ideia, no Encontro Regional Sul, isso só ocorreu em 2014.

Zibas (2005) contextualiza a discussão em torno das transformações do ensino médio na década de 1990. Para ela, era constante uma crítica ao modo como o ensino se desenvolvia focado em métodos tradicionais, isto é, enciclopédico e descontextualizado do ponto de vista do mundo prático dos alunos; esses métodos tradicionais de ensino que não incluíam essa parcela menos favorecida antes excluída da escola. Reforça-se, assim, a necessidade de uma reforma que, praticamente, transforme por completo o ensino médio. Além disso, o autor aponta algo muito importante e que se situa também no contexto das políticas públicas de juventude:

Desde mais de uma década, há um discurso muito difundido em toda a sociedade que defende a necessidade de formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências, de modo que possam interagir com as profundas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade (ZIBAS, 2005, p. 25).

A tônica em uma escola que forme os jovens para as novas demandas da sociedade, com novos conhecimentos e competências, inserir-se-ia naquilo que se chama de uma educação para o século XXI, enunciada constantemente em textos midiáticos que criticam a escola atualmente: “O Brasil ainda tem uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI” (GLOBO NEWS, 2012). Esse chavão remete a uma ligação direta entre a ideia de juventude e inovação, afirmando que seriam necessárias novas competências para tornar tal associação possível. A própria ideia de uma educação para o século XXI é recorrente no Brasil quando se mencionam habilidades socioemocionais, mais especificamente, faz-se referência ao já conhecido *Relatório Jacques Delors* (DELORS, 2010)<sup>39</sup>, no qual é abordada a necessidade de se pensar a educação a partir de quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Esse relatório é incorporado na definição de protagonismo juvenil dado por Costa (2000), sugerindo um tipo de atuação que leva em conta a juventude como força transformadora e inovadora, tema que vou abordar mais adiante.

Mas o que mais interessa é que essa problematização, que vê o jovem como sujeito que necessita de competências novas e condizentes com as transformações sociais e econômicas, bem como com um mundo mais “flexível”, é parte dos enunciados de fundações e institutos privados que cada vez mais “dizem algo” sobre o ensino médio. Essa espécie de agenda pautada pelo privado e que muitos vão enunciar como um modo de privatizar a educação ganhará cada vez mais força, indicando um discurso sobre a juventude e a formação do capital humano,

---

<sup>39</sup> O relatório foi originalmente produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO em 1996, sob a presidência de Jacques Delors (1992-1996).

elemento central para o qual o ensino médio, como esses institutos defendem, deveria se voltar. A proposta é não focar apenas em uma identidade e no perfil dos alunos, na inteireza do que o jovem é, mas pensá-lo como um meio: não negar a experiência juvenil, mas conduzi-la com vias ao desenvolvimento do país.

### **5.1 A produção do protagonismo juvenil no Brasil: educação e capital humano**

O protagonismo juvenil emerge no Brasil com os trabalhos de ONGs na década de 1990 (SOUZA, 2008) e se dá a partir de enunciados que o definem como uma formação para a cidadania. De fato, esses enunciados trazem à tona um jogo de verdade em que o “poder jovem”, que constituía um discurso sobre o movimento estudantil dos anos de 1960 e 70, é interdito (GOULART, 2011), já que prescreve aos jovens uma ação que canaliza essa força da juventude para o desenvolvimento social e político do país, evitando-se, assim, que seja uma “rebeldia improdutivo”, como afirma Costa (1994) em texto intitulado *Uma forma de protagonismo juvenil*. Em 1998, por exemplo, o Governo do Paraná, em parceria com a UNICEF, organizou o seminário Vem Ser Cidadão (VILLALBA, 1998), que foi noticiado como um evento que reuniria protagonistas juvenis. O que chama a atenção é que, assim como Costa (1994), o protagonismo é tomado como sinônimo de cidadania e, nesse contexto, de voluntariado. Ao fazer menção ao evento, no jornal O Estado de São Paulo do dia 13 de novembro de 1998, no texto intitulado *"Protagonista Juvenil" é sinônimo de cidadão*, Villalba (1998, p. 10) afirma que “os jovens mostram-se pouco interessados pela política, mas estão cada vez mais mobilizados pelas mudanças sociais”, o que de alguma forma demonstra que o protagonismo juvenil se insere em um contexto de mobilização por transformações da sociedade em oposição à política; mas, também, ao definir o protagonista como sinônimo de cidadão, demonstra em si uma crítica aos modos tradicionais de se fazer política, neste caso, fora do plano institucional.

Esse tipo de atuação dos jovens está muito mais ligado à ideia de voluntariado, no qual o seu potencial político deveria ser mobilizado para ações de transformação desenvolvidas no contexto dos trabalhos sociais de ONGs, uma forma de atuação contrária a um suposto “modo tradicional” de ação. Opõe-se, portanto, à política institucional e aos movimentos estudantis de caráter mais reivindicatórios. O próprio Costa (1994) define o protagonismo juvenil por negação e por afirmação: o paradigma de revolução e o paradigma de mobilização.

Segundo o autor, o paradigma de revolução representa uma ruptura com o cotidiano, algo muito presente na vida política dos jovens que se voltaram contra a ditadura civil-militar brasileira. Na opinião de Costa, a revolução não teve muito impacto político tendo em vista que

o fim do regime ditatorial foi “[...] fruto da ação de pessoas que se mobilizaram pela democracia, sem rupturas dramáticas com o seu cotidiano familiar, escolar, profissional ou comunitário” (COSTA, 1994, p. 69). O paradigma de revolução seria um rompimento com a sociedade que não seria bom para o país, pois seria o oposto a qualquer tipo de desenvolvimento social. O tipo de ação política mais radical e que foi importante elemento para a constituição da sociologia da juventude no Brasil, para ele, não estaria ligado ao voluntariado, o que ele considera um tipo de ação juvenil produtiva, um paradigma de mobilização. Este paradigma, de outro modo, seria uma forma de protagonismo juvenil, não implicando uma ruptura com a sociedade. Pelo contrário,

[...] o que há é uma opção de natureza pessoal, uma opção que é fonte de prazer, de gratificação, de sentido e de auto realização para quem se mobiliza em favor de alguma causa com a qual se está comprometido em níveis profundos e, não apenas, num plano superficial (COSTA, 1994, p. 69).

Essa forma de protagonismo juvenil, na concepção do autor, seria algo prazeroso e formaria o jovem, estando comprometida com questões que transcendem o mero desejo pessoal. É um tipo de atuação em que se agiria em prol da sociedade; contudo, ao mesmo tempo, seria uma formação tendo em vista que o jovem se sentiria útil, o que “moldaria o seu ser”. Mas aqui o seu uso está mais ligado a ações que representariam uma forma de atuar para além da vida escolar. Mobilizar é desenvolver ações comunitárias e, para ser mais direto, é elaborar ações de voluntariado em que os jovens se voltariam para o seu mundo ao redor. Não é estritamente uma prática pedagógica se a entendermos como algo que se desenvolve como metodologia em sala de aula, e sim uma forma de comprometer os jovens a partir da interação comunitária e política.

Outro termo importante é “engajamento”, que, em si, tem relação direta com a conscientização das pessoas para que se preocupem com um mundo melhor. Em outra matéria de jornal, publicada em O Globo do dia 07 de novembro de 1999, divulga-se um projeto de jovens voluntários que limpavam as praias do Rio de Janeiro. O termo “engajamento” também aparece como um modo de mobilizar ações de voluntariado. Na matéria, o protagonismo juvenil se refere a uma

Vontade de fazer alguma coisa para mudar, mesmo que só um pouco, o mundo que nos cerca. É isso que motiva jovens de diferentes classes sociais a se engajar em movimentos que buscam melhorar a vida de outras pessoas. Seja limpando praias, batalhando por direitos estudantis ou fazendo peças que abordam problemas sociais, eles não estão parados (AMORIM, 1999, p. 4).

Toda essa discussão remonta ao voluntariado juvenil, que, desde pelo menos a década

de 1970, já é tema constante nos debates da ONU em prol de formas para combater o subdesenvolvimento em países do então “terceiro mundo”. Segundo um estudo elaborado em oito países,

[...] ao prestar serviços voluntários, os jovens ajudarão a lutar contra o subdesenvolvimento e a estabelecer as bases de uma nova sociedade. É este o principal objetivo do serviço voluntário e, por isso, as atividades do serviço voluntário devem realizar-se num contexto do plano nacional de desenvolvimento (NAÇÕES UNIDAS, 1975, p. 35, tradução minha).

Isso quer dizer que o papel do voluntariado juvenil é mais uma mobilização e engajamento no combate ao subdesenvolvimento. Nesse caso, o que está em jogo aqui é uma problematização que vê a necessidade de utilizar essa “força do jovem”, canalizando-a para ações que deveriam estar associadas a um plano nacional, isto é, não poderiam ser modos isolados de atuação, e sim ações coordenadas com o Estado. O voluntariado cruza-se com o protagonismo juvenil, pois ambos têm como objetivo a mobilização e engajamento dos jovens em ações em prol da sociedade. Um protagonista é um voluntário e, por conseguinte, um bom cidadão – talvez por isso ele tenha sido destacado em jornais de grande circulação como os citados.

Por trás desse voluntariado que se articula diretamente com o protagonismo juvenil, há também o seu uso como uma contrapartida social, normalmente desenvolvida por jovens de classes populares que, por participarem de projetos sociais financiados com dinheiro público (por meio de bolsas), eram obrigados a atuar em suas comunidades em ações de voluntariado (SPOSITO; CORROCHANO, 2005), em uma espécie de protagonismo compulsório. Por outro lado, há também o uso do termo “protagonismo juvenil” de forma um pouco mais ligada à transformação social pela via da ação política mais radical. E, como termo “radical”, quero dizer que se utilizava como uma forma de resgatar o espírito de luta dos jovens e dos estudantes. Esse tipo de uso, frequentemente por parte de movimentos sociais, apareceu no Projeto Juventude (INSTITUTO CIDADANIA, 2004) e também é parte das práticas do Levante Popular da Juventude<sup>40</sup>, que busca resgatar o protagonismo dos jovens na luta por “poder popular”. Embora saiba das tensões e da polissemia que o termo “protagonismo juvenil” pode comportar, para a análise desenvolvida nesta tese, o que interessa é a sua relação com a noção de capital humano e o uso da “força do jovem” como um meio para determinado fim, nesse caso muito mais ligado ao Estado.

---

<sup>40</sup> O Levante Popular da Juventude é uma organização composta por jovens militantes sociais que visam à transformação social por meio da luta de massas (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2018).



No texto de Costa (2000), um manual para o trabalho com jovens financiado pela Fundação Odebrecht, que desenvolvia ações voltadas para adolescentes, tem-se o protagonismo juvenil como chave “[...] para a participação genuína, dando aos jovens o direito e o dever de serem construtores e autores de sua história e da história do seu país” (COSTA, 2000, p. 7). O protagonismo é definido aqui como uma forma de incluir os jovens no desenvolvimento do país, como se os termos “protagonismo” e “voluntariado” funcionassem como sinônimos. O documento reafirma que a “força dos jovens” deve ser utilizada em prol do país, em um paradigma de ação que seja inclusivo do ponto de vista da organização social. O texto de Costa (2000) se diz devedor dos quatro pilares da educação (DELORS, 2010), de modo que o protagonismo é visto como uma competência que articula o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e o aprender a aprender (COSTA, 2000). Aqui ele já se articula com o que é conhecido atualmente como habilidades socioemocionais, isto é, algo diretamente ligado, como já afirmei, a uma suposta “educação para o século XXI” (PORVIR, 2017)<sup>41</sup>. No fundo, o protagonismo juvenil funcionaria como uma estratégia para formar resiliência, pensamento crítico, autonomia e cidadania nos jovens.

Esse protagonismo, proposto por Costa (2000) e chancelado por uma fundação que financiava projetos sociais, articular-se-ia com os quatro pilares da educação propostos por Delors (2010), pois: (a) é uma formação para a autonomia que geraria autoconfiança e autodeterminação (aprender a ser); (b) é uma formação que busca compreender o outro em sua “inteireza”, naquilo que ele é, percebendo-o como indivíduo correlacionado com outros (aprender a conviver); (c) é uma formação em que o jovem aprende as competências para o ingresso a um mundo do trabalho mais competitivo, buscando uma capacidade de tomar iniciativa e trabalhar em equipe (aprender a fazer); por fim, (d) é uma forma de despertar a curiosidade intelectual, o senso crítico, a compreensão do real e a capacidade de discernir (aprender a aprender). Nesse texto, o protagonismo juvenil aparece como uma estratégia pedagógica, o que marcaria um deslocamento do termo, ligado desta vez à ideia de sujeito como protagonista do seu próprio aprender.

Não é por acaso que em projetos como o SuperAção Jovem, do Instituto Ayrton Senna (2018), uma parceria com o Governo do Estado de São Paulo desde 2003, se utilize o protagonismo juvenil como forma de efetivar os quatro pilares da educação de Delors (2010), o que se relaciona diretamente com o texto de Costa (2000). Ao ingressar nas escolas, ao que parece – e o projeto citado é um exemplo disso – o protagonismo aparece como uma forma de

---

<sup>41</sup> Porvir é o nome de uma iniciativa de comunicação e mobilização social que visa mapear ações de inovações educacionais.

efetivar esses pilares, e a ação protagonista do jovem é muito mais uma relação consigo mesmo, com sua própria aprendizagem. Isso tem relação direta com o que foi denominado aprendizagem ao longo da vida, a partir da qual, “pode-se até imaginar uma sociedade em que cada indivíduo seria, alternadamente, professor e aluno” (DELORS, 2010, p. 12). Desse modo, a competência mais importante seria a de aprender a aprender, de forma que o protagonismo juvenil, a partir disso, poderia ser visto como a possibilidade de o jovem ser um sujeito de sua própria aprendizagem, em um processo de formação voltado a si mesmo.

Como enfatiza Gadelha (2011), ao estudar a cultura do capital humano, “[...] a iniciativa individual e o processo de ‘aprender a aprender’” (GADELHA, 2016, loc. 2271) é o ponto fundamental dessa nova cultura focada em competências produzidas no que poderíamos chamar de um discurso da “educação para o século XXI”. A ênfase no aprender a aprender, dada por esse atravessamento do protagonismo juvenil e das práticas escolares, pode indicar que as outras competências seriam apenas meios para adquirir essa cultura voltada para si mesmo. O próprio aprender a conviver, o lidar com os outros, poderia ser pensado como a aquisição de uma espécie de capital social, a enunciação de um “novo espírito do capitalismo”, como nos ensina Boltanski e Chiapello (2009). Essas competências são uma forma de investir em capital humano, já que nesse aprender a aprender que o indivíduo vai desenvolvendo em si mesmo, produzem-se modos de adaptação ao meio em que se vive, cada vez mais ligado a uma cultura que Gadelha (2016) chama de empreendedora.

A ideia de capital humano à que me refiro é aquela apresentada por Schultz (1973), quem, ao abordar a sua teoria econômica, põe em relevo elementos que a economia tradicional não via como investimento e, mais do que isso, alertava quanto a que os economistas não tinham dado atenção para o fato de que “[...] as pessoas investem em si mesmas, e que tais investimentos são muito grandes” (SCHULTZ, 1973, p. 32). O que está em jogo aqui é que a formação do capital humano é outra maneira de encarar o modo como os seres humanos lidam com suas competências e habilidades. Gastos com educação, com formações, com migrações, são elementos essenciais para a constituição desse capital. Nesse sentido, ligar o protagonismo juvenil ao capital humano equivale a dizer que no contexto escolar ou até mesmo no de políticas públicas, ele serviria para melhorar não somente as habilidades individuais dos jovens, mas também capitalizar essas habilidades em prol de uma participação no desenvolvimento social do país.

O interesse de institutos privados pelo ensino médio aumentou na última década. Para

se ter uma ideia, o Instituto Unibanco<sup>42</sup> criou em 2007 o projeto Jovem de Futuro, considerado o seu projeto principal. Ele é chamado pelo instituto de tecnologia educacional, cujo objetivo é a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos de ensino médio em escolas públicas do Brasil (INSTITUTO UNIBANCO, 2018). Em 2011, em uma parceria com o Governo Federal, esse projeto deu lugar ao Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF), constituindo a Rede Jovem de Futuro. O conceito central do projeto é o que denominam gestão escolar para resultados de aprendizagem (GEpR), baseado em cinco pilares, a saber: “Participação; Altas expectativas e valorização; Respeito a contextos diversos; Necessidade de inovar; e Equidade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2018). Esses pilares visariam formar uma juventude supostamente bem qualificada e uma escola que geraria um bom futuro para os seus alunos por meio da aprendizagem. Segundo o relatório de atividades do Instituto, um dos objetivos do *Jovem de Futuro* é estimular “[...] a escolarização como solução para o apagão da mão de obra especializada, com reflexos na diminuição do desemprego [...]” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 11). Assim, não se pode negar que a formação do projeto tem como um dos objetivos principais dar conta de um problema que afeta o país, constituindo-se como uma formação de capital humano com vistas ao desenvolvimento econômico do Brasil. Ele busca dar respostas a um problema mais amplo que não apenas o da formação da juventude e da qualificação do próprio ensino médio, apostando em uma forma de solucionar uma demanda do mercado de trabalho: é uma formação para o futuro em relação ao emprego.

Isso é claramente exposto em uma matéria publicada no jornal O Globo em 22 de outubro de 2012, intitulada *Empresas assumem projetos de educação para suprir demanda* (EMPRESAS..., 2012) e na qual o Jovem de Futuro é exaltado como um projeto de sucesso nessa linha de tentar qualificar a mão de obra do mercado de trabalho. O diretor do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) afirma na reportagem que “[...] os investimentos [em educação] têm crescido ano a ano porque os empresários sabem que o maior gargalo para manter o ritmo econômico são a oferta e a qualidade dos recursos humanos” (EMPRESAS..., 2012, p. 11). Isso de alguma forma demonstra que o interesse privado na educação de ensino médio se deve a uma preocupação com o mercado de trabalho. Assim, a reflexão sobre a juventude que se elabora diz respeito muito mais à inserção de sujeitos no que é chamado de “mundo moderno”, “mercado moderno”. Não parece haver aqui uma preocupação em transformar o ensino médio em um espaço de experiência juvenil, mas, muito mais, em um espaço de qualificação para demandas externas à escola.

---

<sup>42</sup> Instituto vinculado à instituição financeira Itaú-Unibanco.

A Fundação Lemann, em parceria com o Movimento Todos Pela Educação, elaborou uma pesquisa – que teve certa repercussão na imprensa – intitulada *Projeto de Vida* (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015), com o intuito de analisar a desconexão entre o que os alunos aprendem na educação básica e o “mundo real” (ensino superior e mercado de trabalho). A desconexão se deveria ao fato de os alunos não adquirirem habilidades e competências para ingressarem ao mundo que os espera após o ensino médio. Nessa pesquisa, foram ouvidos professores universitários, alunos egressos do ensino médio e empresários. Não obstante terem sido ouvidos jovens egressos, o fato é que as conclusões da pesquisa apontam para uma visão centrada nos problemas da escola em termos de conteúdo, estrutura e práticas pedagógicas dos professores. O jovem ali seria uma espécie de sobrevivente que precisou enfrentar todas as adversidades de uma escola desconectada da realidade. Se há na pesquisa uma visão de juventude, ela está muito mais centrada na ideia de preparação. No Rio Grande do Sul, o jornal *Zero Hora*, em matéria do dia 23 de julho de 2015, destacou a pesquisa como a afirmação de uma desconexão entre escola e realidade. O título da reportagem, *Desconexão entre escola e realidade* (DESCONEXÃO..., 2015), poderia indicar que a escola é um espaço completamente alheio ao mundo que espera os jovens e, embora na pesquisa tenham sido levantadas experiências de jovens egressos, é na crítica ao ensino médio por parte do mercado de trabalho que ela irá se concentrar.

O empresariado não considera que os jovens egressos do ensino médio possuam o conhecimento necessário para ocupar postos de empregos e demandado pelo mercado de trabalho; para eles, os jovens não estariam sendo preparados do ponto de vista das habilidades socioemocionais: eles não trabalhariam focados, teriam dificuldades para trabalhar em grupo e para se comportarem no ambiente de trabalho (DESCONEXÃO..., 2015). Com isso, não há como desconsiderar que os institutos e fundações privados, ao se interessarem pelo ensino médio, veem os alunos dessa etapa de ensino não como jovens em si, mas como sujeitos que ingressarão a um mercado de trabalho que, cada vez mais, demanda habilidades distintas, isto é, que é flexível. O objetivo central seria utilizar a educação como formação de capital humano, subsumindo a vida desses jovens, assim como seus projetos de vida, em uma perspectiva de formação para o mercado de trabalho.

O protagonismo juvenil, que tinha a sua relação direta com a ideia de voluntariado e ações políticas críticas à política institucional, aos poucos foi se configurando como uma espécie de direito à aprendizagem e como uma capacidade de o jovem aluno do ensino médio de formar a si mesmo. O jovem faz parte, a partir da perspectiva do capital humano, de uma cultura empreendedora, útil aos *ditames* empresariais, materializados nos institutos privados

citados, nos quais a juventude, longe de valer por aquilo que ela é, vale por aquilo que ela pode ser, pelos recursos que a partir dela se podem conseguir.

## **5.2 O Programa Ensino Médio Inovador e o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio: experiência juvenil e educação humana integral**

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013b), a ideia de ver os jovens como multiplicidade, elaborando ações com esse viés, aparece no sentido de relativizar o que deve ser trabalhado em sala de aula, levando em consideração que “o aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante” (BRASIL, 2013b, p. 146). Sendo assim, as realidades singulares de cada um demandam conhecimentos específicos, e, no caso dos alunos jovens, deve-se pensar em conteúdos que os considerem em sua singularidade de alunos vivenciando uma juventude.

Por outro lado, a ideia de uma juventude vulnerável parece não ter tanta força neste documento, embora a afirmação do jovem como um sujeito que deve ser cuidado para que realize a sua potencialidade de ser humano esteja presente. O documento traz consigo uma crítica ao apagamento das experiências juvenis na educação básica, e as diretrizes viriam para efetivar outro tipo de escola em sintonia com as experiências dos alunos. Além disso, apresenta a defesa de que é necessário transformar esse nível de ensino, pois “[...] sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2013b, p. 145).

Trata-se de uma discussão antiga no Brasil e, como demonstramos até aqui, tem relação com mudanças que vem ocorrendo desde, pelo menos, a década de 1970. Todavia, é preciso pensar no que a torna diferente, já que não havia no centro da questão uma preocupação de que o ensino médio fosse um espaço da experiência juvenil, o que englobaria questões ligadas à cultura, ao cotidiano extraescolar, enfim, a uma visão para além da escola.

Se, por um lado, naquela época, imperava a noção de que os jovens inseridos na escola deveriam ser concebidos como sujeitos em prol de um projeto nacional – como analisei no segundo capítulo – agora o que parece estar em jogo é o atendimento das demandas das *juventudes*, o que acarretaria uma transformação significativa do currículo escolar e do projeto político-pedagógico das escolas (BRASIL, 2013b). O que se percebe é que o discurso em torno das *juventudes*, presente na própria constituição do jovem como sujeito de direito no Brasil, servindo muitas vezes para a formulação de políticas públicas, é introduzido no campo do

ensino médio, de modo que, cada vez mais, emerge um sujeito específico dessa etapa de ensino, muitas vezes denominado “novo sujeito”. Mas isso não é fortuito, como já desenvolvi aqui na tese; é parte de uma reconfiguração do modo como se encara a juventude no país, o que passa pela própria constituição do CONJUVE, que é parte de um processo de institucionalização da discussão sobre o tema. Desse modo, as diretrizes estariam ressoando uma discussão que é presente no país, nos meios acadêmicos, mas também no âmbito governamental, há pelo menos 13 anos, quando o interesse pela temática dos jovens ganha força no Brasil.

Assim, seria necessário entender o jovem do Ensino Médio como um “[...] sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social” (BRASIL, 2013b, p. 156). Essa afirmação evidencia a introdução de uma sociologia da juventude que vem ganhando força na academia desde o início da década de 2000, mas que, ao mesmo tempo, segue nas trilhas daquela sociologia produzida na década de 1970 por Foracchi. É apontada outra desconexão entre a escola e os jovens, problema que não deve se centrar na ideia de “[...] uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes” (BRASIL, 2013b, p. 156). Devem-se procurar, como o documento enuncia, razões mais amplas para se pensar na crise que a educação de nível médio vinha atravessando, de modo que a sua transformação deveria decorrer de uma reflexão um pouco mais ampla acerca da sociedade. As experiências juvenis estariam em transformação também e, por conseguinte, a sua relação com a própria escola. Muito antes de ver o aluno isolado no seu papel de mero aluno, deveria se pensar sobre ele como um jovem, com todas as implicações que isso traria.

Em um levantamento sobre as pesquisas na pós-graduação brasileira entre os anos de 1999 e 2006, Dayrell et al. (2009) atestam uma ampliação de temáticas acerca do tema “juventude e escola” em relação ao primeiro levantamento desse tipo.<sup>43</sup> Essa ampliação parece demonstrar um maior interesse pela singularidade das experiências juvenis em relação à vida escolar dos alunos, à diferença do primeiro levantamento anterior, que se centrava muito na escola como instituição (DAYRELL, 2002b). Agora, o que se pode afirmar é que “[...] houve avanços consideráveis na compreensão do jovem que chega às escolas, principalmente às públicas [...]” (DAYRELL, 2009, p. 105). Ora, o foco nos sujeitos que ocupam as escolas revela uma análise que se situa nas experiências extraescolares dos alunos e um interesse que

---

<sup>43</sup> Trata-se do texto levantamento “Juventude e escola” (DAYRELL, 2002b), que faz parte de um projeto maior intitulado *Juventude e escolarização (1980-1998)* (SPOSITO, 2002). Alguns resultados parciais dessa pesquisa foram antecipados por Sposito (1997).

avança no sentido de compreender ainda mais o que é o sujeito aluno jovem e, a partir daí, um interesse ainda maior na escola pública.

Há, além disso, uma novidade nos estudos que cobrem o período analisado, a saber:

[...] os estudos que se centram nas culturas juvenis e no debate em torno das identidades. Estes trabalhos, com densidades teóricas diversificadas, expressam um avanço significativo ao reconhecer a diversidade dos jovens que chegam à escola, expressas em múltiplas identidades, considerando aspectos importantes derivados das relações de gênero e étnico-raciais, por exemplo (DAYRELL, 2009, p. 105).

A expressão de análises que se centram na experiência juvenil no período em questão indica também uma gama de objetos de estudo que veem os jovens alunos como detentores de uma identidade mais múltipla, marcando desafios para a educação básica no Brasil. Essa visão ampliada das experiências dos jovens alunos impactou nos esforços para transformar o ensino médio e, a meu ver, esse encontro entre a produção acadêmica, a partir do viés supracitado, e a sua institucionalização como política pública, ocorreu com o PNEM (BRASIL, 2013c), que não só tinha o intuito de transformar o trabalho pedagógico nas escolas, mas também o de produzir outra visão sobre os jovens alunos que ali estavam a partir de uma formação para professores. Trata-se de uma percepção focada naquela visão humanista apontada por Dayrell (1996) e que produziu trabalhos que tensionaram as escolas públicas com uma série de apontamentos acerca dos problemas enfrentados por essas instituições.

O PNEM, política de formação de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público brasileiro, instituída em 2013 pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2013c), tinha como objetivo transformar essa etapa de ensino, propondo uma reflexão sobre as práticas escolares, o seu currículo, a gestão das escolas e a relação professor/aluno em sala de aula. Além disso, propunha-se implementar as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (BRASIL, 2013b). O PNEM tinha ligação direta com o ProEMI (BRASIL, 2009b), tendo em vista que buscava qualificar o ensino médio através de um currículo mais significativo para os alunos, em diálogo com uma reflexão sobre a juventude, operando, assim, criticamente em relação ao modo como funcionava esse ensino no Brasil.

Por constituir uma formação continuada para professores, foi desenvolvida uma série de cadernos de estudos que eram a base das discussões com os docentes das escolas participantes<sup>44</sup>. No entanto, há um caderno específico que trata do jovem como sujeito do ensino

---

<sup>44</sup> Outra ação promovida no marco do ProEMI foi o curso Juventude brasileira e Ensino Médio Inovador, uma parceria entre o Ministério da Educação e os Observatórios de Juventude das Universidades Federais Fluminense (UFF) e de Minas Gerais (UFMG). Eles desenvolveram uma formação completamente focada na questão da juventude a partir de uma discussão que ressoou nos cadernos de formação do PNEM. Preferi focar nesses cadernos

médio (BRASIL, 2013e), no qual essa visão serviria como ponto de partida das práticas escolares do ponto de vista da gestão e do trabalho docente. Todavia, o PNEM não somente refletia sobre essas práticas, como também introduzia um tipo de compreensão que serviria como prescrição acerca do que deveria ser feito em sala de aula e, por consequência, acerca de como se deveria encarar os alunos. O fato de ser um manual de trabalho com professores explica o caráter prescritivo da obra – assim como no caso dos manuais de psicologia da adolescência da década de 1960 que analisei nesta tese e nos quais eram ensinados alguns passos para lidar com as questões juvenis.

Mas o fato é que há um pressuposto segundo o qual existe um problema a ser resolvido nessa etapa de ensino e a resolução de tal questão não passaria apenas por uma reformulação curricular, mas por uma perspectiva que implicaria em outra maneira de compreender os alunos em sala de aula via formação continuada de professores atuantes no ensino médio. Esse tipo de visão é atravessado por enunciados sobre a qualidade da educação, já que problemas como evasão e até mesmo baixo rendimento teriam relação direta com uma falta de compreensão em relação a esse aluno que vive uma condição juvenil. Desse modo, lidar com os jovens em sala de aula no ensino médio seria um “[...] desafio pela busca de compreensão a respeito do que significa ser jovem e estudante nos dias de hoje” (BRASIL, 2013e, p. 6). Enfim, entender a articulação entre a experiência juvenil e a experiência estudantil aparece como um pressuposto básico para enfrentar uma das problemáticas que assolam o ensino médio atual.

Embora esteja escrito no documento que o intuito não era forçar o que chamaram de “jogo de culpados” (BRASIL, 2013e), a busca por responsabilizar alguém pela crise do ensino médio apresenta uma série de prescrições que mostram como o professor deve agir para melhorar a sua prática em sala de aula. Ele deve pensar além dos conteúdos específicos da sua disciplina, compreendendo os seus alunos utilizando como chave analítica aquele “ser estudante nos dias de hoje” para, a partir disso, aproximar-se deles e melhorar a sua prática pedagógica.

A própria instituição escolar é vista como um problema, por haver, segundo o documento,

[...] uma tendência na escola de não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que lhe dizem respeito diretamente (BRASIL, 2013e, p. 10).

Essa crítica volta-se para a gestão escolar, indicando a necessidade de participação dos



alunos em decisões mais amplas do cotidiano da escola. De fato, a participação dos alunos nas escolas é uma temática importante e deve ser vista desde um processo que remete ao campo das políticas públicas, nas quais a participação dos jovens em todas as esferas de decisão que afetam sua vida deve ser não somente levada em conta, mas defendida. As mudanças no ensino médio poderiam ser vistas em um contexto de redesenho institucional do Estado brasileiro, cada vez mais atento aos interesses da juventude.

No documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2014) que, como já foi apontado, propunha um redesenho curricular e ações de formação continuada de professores, o PNEM aparece como uma relação direta, sendo a materialização formativa de professores da referida discussão acerca da inovação do ensino médio. Esses programas fazem parte de uma ação só, pois o redesenho curricular, a partir da discussão com professores sobre a escola de nível médio são complementares. Não há como afirmar que se deve melhorar o trabalho com os alunos em sala de aula, tratá-los a partir da sua própria experiência, sem tocar no assunto do currículo. E, nesse sentido, uma problematização da juventude não aparece somente como um princípio metodológico do trabalho docente, mas como base das discussões para uma mudança curricular, pois “compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, são aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos” (BRASIL, 2014, p. 4).

Logo, muito mais que um princípio metodológico de trabalho com os alunos, uma noção de juventude opera como mobilizador para mudanças na estrutura do ensino médio, não sendo apenas aquilo que os professores devem levar em consideração em seu trabalho, mas aquilo que deve nortear a gestão da escola e as políticas curriculares. Se, de um modo, os enunciados sobre a qualidade da educação com o viés mais voltado para o desempenho de alunos em avaliações externas e preparação para o trabalho aparecem com força no Brasil atual, de outro, o PNEM busca introduzir outra noção de qualidade, mais preocupada com uma formação integral dos alunos.

Há também, em relação ao material de formação de professores do PNEM, um caderno que trata da relação do ensino médio com a educação humana e integral (BRASIL, 2013d), no qual a questão da permanência dos jovens na escola está diretamente ligada a um ensino de qualidade. E aqui cabe fazer a ressalva de que não se está referindo à qualidade da educação em relação apenas aos resultados em provas e avaliações externas, mas a uma visão de qualidade atrelada a aspectos da formação humana. Ora, encarar os alunos como jovens que vivenciam experiências específicas é uma forma de fixá-los na escola e, além disso, ao tornarem o currículo e as práticas escolares mais atrativas ao interesse juvenil, respeita-se a formação

humana e o direito que o sujeito jovem tem de frequentar uma escola que leve em consideração os seus projetos de vida profissional e pessoal. Isso significa que o processo educativo deve ter como pressuposto ético uma proposta que contemple aquilo que o jovem é no seu direito de ser o quer ser. Afirmar a necessidade de os professores buscarem conhecer o aluno real, isto é, aquele que é jovem (BRASIL, 2013e), como forma de desenvolver atividades pedagógicas mais significativas para ele, só demonstra que o saber sobre a juventude seria uma condição essencial para boas práticas pedagógicas no ensino médio.

O que se pode perceber analisando os documentos do PNEM é que se opera a partir de uma noção de juventude que, se não é o elemento essencial da política educacional, é condição necessária para a sua implementação. Aqui se pensa em uma visão de juventude que se conecta às experiências dos alunos do ensino médio. Essa noção parece justificar tanto o PNEM quanto o ProEMI, como se fosse necessária uma nova escola para novos sujeitos dos quais a “educação tradicional” não estava sabendo dar conta. Um dos grandes problemas do ensino médio decorria da má compreensão do que o aluno é: um jovem que vive uma experiência específica, que é interdita pela escola, que desrespeita o direito de o jovem ser ele mesmo, condição *sine qua non* para uma formação integral e humana.

Esse tipo de orientação entra em choque com um tipo de formação unilateral que pensa esse nível de ensino apenas como um meio para determinado fim: preparação para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. A educação humana integral deve preocupar-se com um processo humanizador. A formação dada aos jovens não deve ser aquela preocupada apenas com competências, mas aquela que leva em consideração “[...] processos temporal, dinâmico e libertador, aqueles em que todos desejam se tornar cada vez mais humanos” (BRASIL, 2013b, p. 56). A educação, ao visar uma humanidade à qual todos pertencemos, tem como princípio uma interioridade, uma vez que estaria muito mais preocupada com uma formação do indivíduo como cidadão crítico, e formar sujeitos apenas para o mercado de trabalho não condiz com essa visão

Entretanto, a noção de trabalho tem um papel importante nos documentos analisados. Primeiramente, tendo como inspiração o pensamento de Gramsci, filósofo marxista italiano, o trabalho aparece como um princípio educativo a ser desenvolvido no ensino médio: “[...] deve constituir-se em um movimento na busca da unidade entre teoria e prática, visando à superação da divisão capital/trabalho – uma utopia necessária” (BRASIL, 2013d, p. 37). Nesse caso, questiona-se a ideia de que os jovens devem ser formados para aquela visão de trabalho como emprego, em que a sua formação teria como finalidade a inserção no mercado de trabalho. Ao estudar criticamente essa noção de trabalho, o jovem estaria habilitado a pensá-lo como

produção histórica e, ao mesmo tempo, como produção humana, aquilo que faz sermos o que somos na nossa interação com o mundo. Nesse sentido, essa visão é orientada por aquilo que o filósofo italiano chamou de escola unitária (GRAMSCI, 2001), visão fundamental nos documentos do PNEM.

O trabalho é, além disso, um elemento essencial na organização escolar, pois ele integra

[...] em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (BRASIL, 2013b, p. 163).

A de trabalho é uma noção essencial para a educação humana integral no ensino médio, sendo parte do que se deve desenvolver com o aluno, ou seja, tudo aquilo que resulte em currículo e também em gestão e metodologia da atividade docente. O trabalho é uma produção da própria experiência humana; com ele, transformamos o mundo em que vivemos e, ao mesmo tempo, transformamos a nós mesmos. Nesse sentido, ele aparece como articulador metodológico e também como parte de um currículo que, ao formar o ser humano, educaria o jovem para um mundo em transformação e a ser transformado – a educação humana integral tem o senso crítico acerca do mundo em que vivemos como base. É uma noção de trabalho muito mais ampla do que a formação para o emprego.

Enunciados como “emancipação”, “libertação”, “autonomia” e “transformação” aparecem nos documentos analisados, indicando que o jovem necessita seguir uma trajetória que o inclua em certo compromisso diante de problemas enfrentados por toda a população. Mas também relevam o compromisso que os professores têm para com os jovens no sentido de protegê-los, “guiá-los” e potencializá-los. Os alunos têm autonomia relativa e necessitam de uma orientação.

Os alunos podem estar agindo no presente em nome da liberdade e da autonomia, mas como os efeitos das nossas ações não dependem das nossas intenções, elas podem ter como resultado um aprisionamento ainda maior, ao invés da libertação. Tornar os alunos mais conscientes dos possíveis efeitos de suas atitudes pode ser uma tarefa verdadeiramente emancipadora (CORTI, 2014, p. 319).

A emancipação é um projeto pedagógico que visa tornar os jovens mais responsáveis no sentido de conscientizá-los de suas atitudes. Pode-se estabelecer uma conexão entre emancipação e o protagonismo juvenil que aparece nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013b). Ambos são um recurso e algo a ser incentivado no trabalho com os alunos, porém são noções que transcendem aquela visão de protagonismo

como formação de capital humano. A finalidade dessa formação emancipadora é inculcar nos jovens o compromisso que eles teriam com a sua escola, com a sua comunidade e com a sociedade, muito além do mero estudo de determinadas disciplinas. A argumentação que aparece nos documentos, ao incentivar a autonomia dos jovens, também instiga a libertá-los de uma escola com um currículo e uma gestão que não os considera naquilo que eles são, como se fosse necessário superar um tipo de educação para viverem sua própria experiência.

Arroyo (2014) denomina isso de o *direito a se saber*, e uma educação emancipadora no ensino médio seria aquela em que o currículo abordaria temas que fizessem com que o jovem<sup>45</sup> se visse em relação ao mundo em que vive. “Ao chegarem com tanto custo à escola, à educação média, pelo menos têm direito a currículos que lhes garantam conhecer com profundidade uma história de que são vítimas, até para reagir e fortalecer suas lutas por emancipar-se da condição de desiguais” (ARROYO, 2014, p. 190).

Mas o tema do *direito a se saber* opera como uma condição para um processo de luta, de libertação de uma opressão social. Ao tomar consciência do que é, percebendo-se no mundo em que vive, o jovem se libertaria. Todavia, o tema da escola de ensino médio emancipadora também aparece no discurso das políticas públicas, embora essa escola seja tratada de uma perspectiva de emancipação como um potencializador [nos alunos] do poder fazer por si só e não apenas como instância de luta ou compromisso contra as desigualdades sociais. É o que aparece no documento da Unesco (2004) que analisei anteriormente:

as escolas não podem estar orientadas apenas para preparar os estudantes para um bom desempenho na sua vida adulta, mas devem ter um sentido próprio, superando a atual lógica de espaço “pré-universitário” ou de preparação para o mercado de trabalho. A emancipação juvenil deveria, portanto, ser um dos objetivos da educação (UNESCO, 2004, p. 54).

Aqui a emancipação juvenil diz respeito à independência em relação ao mundo adulto, um tema caro da problemática das gerações. Enquanto, de um lado, há um discurso libertador de cunho moral e político que incentiva uma educação que comprometa os jovens em uma luta contra as injustiças, uma educação emancipadora seria aquela que trata o jovem como um fim e não um meio. Esse tipo de tratamento é um dos objetivos perseguidos pela proposta de uma educação integral, pois esta pensa nas potencialidades humanas e se propõe formar o ser humano para a humanidade.

O modo como a noção de juventude aparece nesses documentos relacionados ao PNEM

---

<sup>45</sup> O texto de Miguel Arroyo fala de jovens, mas se concentra mais especificamente nos pobres e/ou trabalhadores.

demonstra um humanismo em que os sujeitos devem ser vistos no seu presente e naquilo que realmente são. Estudos que abordam a noção de que os jovens participariam de uma cultura juvenil na qual a multiplicidade de experiências torna complexos os seus modos de habitarem o ensino médio são parte dessa educação humana integral. As *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013b) consideram a juventude

[...] como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013b, p. 155).

Essa definição de juventude é a que dá base a uma visão de aluno que deve ser desenvolvida na escola. O que importa é ter a sensibilidade para compreender a complexidade que envolve a vida de um aluno, e tratá-lo como um jovem é uma necessidade caso se queira mudar a educação ministrada no ensino médio. Uma educação humana integral, como mencionei, é aquela que vê o aluno como aquilo que ele é e não como aquilo que ele deveria ser. A experiência juvenil sintoniza-se com a de aluno, e isso aparece como essencial para uma educação de qualidade que leve em consideração a integralidade humana do jovem, visto que ele é um sujeito

[...] com necessidades, potencialidades e demandas singulares em relação a outros segmentos etários. Requerem estruturas de suporte adequadas para desenvolver sua formação integral e também para processar suas buscas, para construir seus projetos e ampliar sua inserção na vida social (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 11).

Multiplicidade, necessidades específicas e potencialidades enunciam um cuidado para com esse aluno que frequenta o ensino médio, noções que criticamente aparecem nos documentos de formação analisados e que prescrevem outro modo de encarar essa etapa de ensino, indicando que se devem trazer para a sala de aula as experiências juvenis, compostas, por exemplo, pela vivência no mundo tecnológico. Assim, se um professor não sabe lidar com as novas tecnologias, ele estaria desconectado de um dos elementos essenciais da cultura juvenil (BRASIL, 2013e). Não obstante, falar em formação humana integral é uma forma de elaborar uma crítica ao modo como essa escola vem se fazendo, em um apagamento das experiências juvenis, tensionando noções de qualidade da educação que reduzem o papel do ensino médio a uma formação para o mercado de trabalho ou para avaliações externas.

No caso dos documentos analisados, o trabalho, a defesa da autonomia, o senso crítico e o compromisso para com a sociedade em que se vive aparecem como uma constante que torna

os alunos não somente agentes de sua própria formação, mas de transformação. Há nessa defesa de uma educação integral uma noção de emancipação que funciona como um compromisso: os jovens devem ser formados tendo como sensibilidade a sua própria experiência, e não se deve deixar de levar em consideração que eles são agentes importantes para o desenvolvimento social. O que se materializa nos discursos da educação humana integral é que ela instaura outro sujeito que não é apenas um aluno: é um jovem a experienciar a sua condição em um contexto escolar.

Não restam dúvidas de que o PNEM foi uma política importante no sentido de buscar transformar o ensino médio brasileiro por meio da formação continuada. Havia o interesse de tornar a escola mais atrativa para os jovens, qualificando o modo de lidar com eles. Tornar a escola atrativa, em sintonia com as escolhas dos jovens que ali estão, é uma forma de ser sensível a experiências que esses alunos vivenciam no seu cotidiano. A meu ver, é somente com o PNEM (BRASIL, 2013c) e com o ProEMI (BRASIL, 2009b), a partir da sua correlação com as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (2013b), que o aluno, como jovem, ganha cidadania no ensino médio brasileiro. Digo “cidadania”, pois se trata de um movimento que decorre de um processo que vem acontecendo desde a década de 2000, com ocasião de uma institucionalização do tema da juventude no Brasil. A pesquisa acadêmica não ficou de lado; não só produziu uma visão de juventude centrada em uma sociologia da juventude sensível às especificidades das experiências juvenis, como também auxiliou na produção dessas políticas, muitas vezes servindo como suporte para elas.

A importância dessa visão política acerca do ensino médio repousa na sua continuidade em relação a um processo, o das políticas públicas de juventude, e na sua descontinuidade em relação a outro processo, o do jovem como meio para um fim. No primeiro caso, demonstra outra preocupação em relação aos anseios de uma parcela da população, visando uma formação humana integral e ao mesmo tempo libertadora, no sentido de se impor como uma importante visão que busca pensar os jovens como sujeitos de direitos e de processos que envolvem escolhas sobre a própria vida. No segundo caso, desliga-se daquela visão que remonta à década de 1970, na qual as transformações da educação se preocupavam muito mais com a constituição de um Projeto Nacional, subsumindo os sujeitos a uma macropolítica que apagava experiências singulares.

Toda essa problemática diz respeito também ao modo como o jovem vem sendo pensado no Brasil, já que a sociologia da juventude brasileira, que emerge com os trabalhos de Foracchi na década de 1970, desloca o campo de estudos para além da psicologia da adolescência, que tinha certo monopólio sobre o tema da juventude. Cada vez mais, a juventude se torna uma

problemática social e antropológica, agregando, na década de 1990, aspectos da cultura, abrindo espaço para estudos de cunho mais etnográficos e, ao mesmo tempo, forçando uma visão que buscava compreender o jovem para além das instituições socializadoras: a escola e a família. Mais adiante, os temas da economia e do ensino médio retomam o seu lugar, dando espaço para tensões sobre que tipo de juventude se quer formar: mão de obra qualificada? Sujeitos que compreendem o mundo em que vivem? Cidadãos críticos?...

É nessa tensão que a ideia de uma formação para o capital humano, capitaneada por institutos privados, que cada vez mais querem intervir na educação brasileira, irão ganhando espaço, produzindo uma ideia de “jovem para o futuro”, no sentido de qualificá-lo para a inserção no complicado mercado de trabalho brasileiro. Todo o questionamento sobre o que deve ser o ensino médio e a sua relação com a juventude, buscando uma consideração mais efetiva do que o aluno deve vivenciar nessa etapa, distensionou com o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff quando, com o novo governo, desconsiderou-se toda uma trajetória de tematizações do ensino médio, deixando-se de lado muito do que foi produzido, em termos de lei e em termos de reflexões.... Alguns dizem que voltamos à década de 1970.

## **6 PARA SEGUIR ADIANTE... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A vontade de seguir os caminhos produzidos por essa escrita é grande, já que o que foi elaborado a partir dela gerou uma gama de inquietações que seguem me constituindo como pesquisador. O encerramento desta pesquisa de doutorado e desta tese, ao invés de encerrar o assunto – o que de antemão não era o seu propósito –, fez-me refletir sobre uma série de questões e, quem sabe, abrir trilhas para seguir nessa trajetória inquieta de análises e estudos sobre o tema da juventude, mais especificamente sobre as suas problematizações. Dizem que a boa reflexão não é aquela que dá por encerrado um assunto, que apenas responde a uma pergunta. Ao contrário, o bom é seguir pensando e produzir questões para seguir adiante ou servir de estímulo para que outras pessoas o façam. Como finalizar uma tese sobre um assunto como o da problemática da juventude tem sido nos últimos 50 anos, que não pode ser encerrado, já que é latente e constante? Todavia, em determinado momento, é necessário apresentar alguns resultados desse empreendimento que foi escrever uma tese.

O que ficou conhecido como *Novo Ensino Médio* (BRASIL, 2017) fez emergir tensões políticas que, aparentemente, estavam arrefecidas ou, pelo menos, pareciam estar. A ideia de que a juventude é um importante recurso transformador da sociedade, remontando aos enunciados que atravessavam a obra de Foracchi (1965; 1972) e sua sociologia da juventude, reapareceram de alguma forma em torno da ideia, desta vez utilizada não somente por movimentos sociais, mas pelo próprio Estado, que passa a defender, por meio daquela política, uma consideração pela liberdade dos jovens, que poderão escolher o que é melhor para eles mesmos em termos de formação. Mas esse “melhor” não parece levar muito em consideração as próprias escolhas dos jovens, já que tanto pesquisadores sobre o tema quanto os próprios movimentos de juventude foram excluídos das discussões em torno desse *Novo Ensino Médio*. Mesmo assim, essa mudança materializa uma aposta na juventude para que se eleve a qualidade do ensino médio no país, qualidade pensada em termos de um bom desempenho em avaliações em larga escala ou de preparação para o mercado de trabalho. Para vender essa ideia, utiliza-se de códigos juvenis em comerciais de televisão e rádio, constituindo-se uma imagem de jovem protagonista e empreendedor como objetivo central do ensino médio.



A insurreição dos secundaristas que aconteceu no Brasil a partir de 2016, por outro lado, mesmo que tenha sido vista com certa nostalgia pelo mundo adulto – que a inseriu dentro de um quadro de legitimidade a partir do qual se diz o que é ou não uma ação política consistente dos jovens –, fez com que o próprio ensino médio brasileiro – por dentro dele e a partir dele – fosse posto em xeque. Os alunos criaram, como diz Ortellado (2016, p. 13), “[...] uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público”. Não era incomum, mesmo com o boicote da grande imprensa, ver os jovens limpando, pintando e reorganizando as suas escolas. Há que encarar esse momento como outra coisa que, embora tenha certas continuidades com as elaborações sobre o movimento estudantil dos anos de 1960 e 1970, produziram outras formas de ver e viver a escola, como apresentam Leite e Araújo (2018), ao vislumbrar nesse movimento a criação de novas utopias. No entanto, o impacto deste movimento demanda maior atenção dos pesquisadores brasileiros, sendo necessário, a meu ver, produzir análises que não sejam apenas uma transposição conceitual do antigo movimento estudantil para esse novo movimento.

Trazer esse tema é importante, pois significa um deslocamento das tematizações sobre o ensino médio no Brasil, fugindo das discussões sobre uma crise dessa etapa da educação básica, que, a cada dia, produzem um discurso sobre a sua ausência de qualidade. Deve-se questionar que qualidade é essa que produz alunos extremamente críticos, ao ponto de pensar em um ensino focado nos seus próprios interesses. A qualidade que o Governo Federal preconiza, todavia, tem a ver com o bom desempenho em avaliações em larga escala. O jovem deve se enquadrar em um ensino focado nisso e, também, em um tecnicismo em que disciplinas que supostamente formariam para o mercado de trabalho – matemática e língua portuguesa – são consideradas as únicas que, obrigatoriamente, os alunos devem estudar com mais afinco para se saírem bem.

É óbvio que essas demandas têm relação com um contexto muito mais amplo em que o Estado é cada vez mais é capturado pelo discurso da economia, o que redundará em um sistema educativo que cada vez mais se produz com vias a um desenvolvimento e crescimento econômico. O discurso do *projeto nacional* é uma constante e se atualiza cada vez que o ensino médio é correlacionado com noções como as de qualidade da educação, que, por meio de indicadores e dados estatísticos, indicam uma “nota” que todos devem ter e seguir: o indicador é parte dessas práticas onde imperam um “governo dos números” (MILLER, 2004), conduzindo-as e, ao mesmo tempo, produzindo-as. Outros órgãos internacionais e institutos privados ganham força, em uma rede que se retroalimenta no sentido de produzir enunciados

que reforçam seus próprios discursos: é preciso uma educação mais flexível, uma juventude preparada para o mercado do trabalho, sintonizada com o século XXI, etc.

Aliás, a ideia de uma *educação para o século XXI* tem ocupado os grandes debates sobre a educação que são organizados por grandes institutos privados, que têm ganhado espaço de destaque na interlocução com os governos quando o tema é a educação básica. A esse discurso soma-se uma conexão com saberes ligados à neurociência, nos quais o ensino e a aprendizagem, em uma visão praticamente natural da psique adolescente, isto é, do seu funcionamento do cérebro, liga boas práticas pedagógicas a estímulos cerebrais, o que retomaria, de outra forma, ao saber da psiquiatria de que, ao dominar o “cérebro adolescente”, poderia-se ditar modos de educá-lo. Esse tipo de discussão é recorrente, ocupando o espaço de formação de docentes. Na minha prática como professor em duas redes de ensino, tive a oportunidade de participar de pelo menos três grandes formações, nas quais a neurociência se apresentava como *O saber* acerca de como os jovens são, já que compreendia o funcionamento de seu cérebro. Talvez se possa afirmar que a psicologia da adolescência, atravessada por esse viés da neurociência, apresenta-se como um saber essencial para a constituição dessa *educação para o século XXI*, porém isso é apenas uma hipótese de estudos que podem ser desenvolvidos posteriormente, um campo a se investigar.

Os *ditos* acerca do *conflito de gerações*, que muitas vezes aparecem para dar conta do problema da autoridade em sala de aula, talvez devessem ser introduzidos em um contexto muito mais amplo do que o da mera tensão moral entre indivíduos. Seria desejável superar a compreensão de que há apenas uma tensão entre novidade e tradição na qual os sujeitos produziram a sua visão de mundo. Talvez caiba, seguindo a reflexão de Foracchi (1982b), pensar que sociedade é essa que produz tal tipo de problematização sobre o tema: as respostas para determinados problemas não se dão ao acaso, mas emergem dos contextos em que a própria pergunta é feita. Uma pista seria até mesmo pensar sobre a razão que faz – e vem fazendo – com que haja uma inflação do uso do termo *crise*, algo que lemos, ouvimos, assistimos e reproduzimos há, pelo menos, 50 anos: crise da educação, crise da autoridade, crise política, crise de valores; e, como apresentei nesta tese, algo que se relaciona diretamente com os estudos sobre a juventude em relação ao ensino médio, a crise das agências socializadoras.

Essa problematização é fruto de uma reflexão que vem se desenvolvendo por meio de uma visão que encara a juventude como uma categoria social. Ora, encara-a como um problema sociológico que, no caso da análise empreendida aqui, pôde perceber que a própria noção de juventude, naquele período de constituição da sociologia da juventude de Foracchi, foi pouco tematizada, quiçá interdita, em função de uma educação útil para a vida, articulada com os

discursos de progresso: o jovem pensado como instrumento de um projeto nacional. No entanto, aos poucos, foi se desenvolvendo uma visão do jovem como sujeito de direitos que emerge da negação do discurso da marginalização, mas que, ao mesmo tempo, é produzida através dele, de uma perspectiva de proteção integral e visibilidade dos problemas que envolviam ser jovem no período de inchaço dos centros urbanos brasileiros. ONU, UNESCO e CEPAL demonstraram preocupação com esse tema e, a partir disso, o foco no potencial da juventude se constituía como um importante recurso, um importante capital humano em prol dos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil.

A pesquisa acadêmica também repensou o seu objeto juventude, tornou-o mais múltiplo, desenvolvendo várias formas de pensar a experiência dos jovens, mirando aspectos ligados ao trabalho e aos espaços de lazer. No primeiro caso, o jovem trabalhador era visto como um sujeito para o qual a suposta “democratização” do ensino médio não havia chegado. O jovem de origem popular, além disso, quando presente na escola, estava incluído apenas pela matrícula, mas não pelas práticas pedagógicas, já que estas não compreendiam as suas especificidades. Ao questionar isso, criticava-se uma “escola tradicional” voltada para práticas que seriam pouco justas com aqueles que, a duras penas, lutavam para se manter estudando. Além disso, é importante ressaltar que não somente os espaços de trabalho aparecem como uma experiência juvenil relevante a ser analisada. Busca-se visibilizar o modo como os jovens vivenciavam os seus espaços de lazer. Como, para além da vida escolar, para além das instituições, ao se divertir, ao intervir no espaço público, modos de ser jovem se constituíam? No Brasil, a meu ver, esse tipo de reflexão, emergente na década de 1990, é condição para o atual uso do termo *juventudes*, que é parte de um vocabulário que ganhou força nos estudos sobre o ensino médio na década de 2010.

Toda a discussão acerca das políticas públicas de juventude e a sua institucionalização como uma importante agenda do Governo brasileiro, na década de 2000, tensionando o próprio uso do termo *protagonismo juvenil*, deu ainda mais força ao discurso do jovem como sujeito de direitos, desta vez, como interlocutor ativo das ações que o envolviam. Ele opera como um importante moderador de ações que envolvem o jovem brasileiro e, por conseguinte, acaba por reverberar nas reflexões sobre o ensino médio, reforçando o discurso de mudança. A necessidade que aparece – e isso, a meu ver, materializa-se no PNEM e no ProEMI – é a de constituir o ensino médio como um lugar da juventude. O que tentei demonstrar com esta tese de doutorado é que essas políticas educacionais se inserem em um processo de problematização da juventude em que cada vez mais as ideias de aluno e jovem se interconectam no ensino médio, materializando não apenas um discurso sobre o tema, mas sendo propriamente as

condições para que se pense uma *escola para e com jovens*, isto é, um ensino médio como um *locus* da experiência juvenil.

Embora isso tenha aparecido anteriormente com o *Projeto Escola Jovem*, no apagar das luzes do Governo Fernando Henrique Cardoso, não me parece que houvesse então a participação tão efetiva do discurso acadêmico como se vê mais tarde naqueles dois programas. E, quando menciono discurso acadêmico, refiro-me a que aqueles programas, mesmo se justificando por dados ligados à educação em termos de Estado, constituem-se a partir de uma sociologia da juventude que incorpora saberes pedagógicos, psicológicos e antropológicos. Com isso, se utilizo o termo *problematização da juventude* para analisar como se deu a produção da juventude como objeto de saber pedagógico a partir dos discursos do ensino médio no Brasil, há uma razão: demonstrar que o modo como a juventude vem sendo pensada opera num jogo de verdade que se constitui no tensionamento dos discursos que se produzem nas instituições, no campo das ciências, das práticas sociais e, por fim, na academia.

Consequência disso são as experiências dos *Observatórios de Juventude* da UFF, UFMG e PUCRS e a constituição do *Observatório do Ensino Médio* da UFPR, que não somente constituem um foco de elaborações acadêmicas acerca da temática juventude e ensino médio, mas como um alento diante de tantos retrocessos políticos e educacionais que o Brasil vem sofrendo. Os observatórios de juventude funcionam como um repositório de informações e discussões sobre a questão juvenil, atuando também como um elemento político importante na defesa dos direitos dos jovens. Por outro lado, o observatório do ensino médio funciona como um foco de resistência diante dos anseios autoritários impostos pelo Ministério da Educação ao desprezar qualquer diálogo com a sociedade organizada que não aquelas pessoas que eles consideram seus “parceiros”. Ninguém discorda de que o ensino médio deveria passar por uma transformação, e, sobre isso, há até mesmo movimentos juvenis, como visto nas próprias ocupações de escolas que citei, que concordariam. Contudo, o modo como as coisas vêm ocorrendo, o desprezo por políticas de formação, como o próprio PNEM, demonstram que os interesses que estão em jogo são outros que não a constituição de uma política educacional para o ensino médio focada na construção que leve em consideração um diálogo entre os atores nele envolvidos, a saber, professores, alunos, gestores públicos e universidades.

Por fim, o intuito não é provar que esse tipo de análise é a mais verdadeira ou que ela seria o modo correto de pensar tudo aquilo que foi desenvolvido sobre juventude e ensino médio. Nada disso! O ponto central é apresentar uma narrativa possível a partir de uma análise dos discursos em que o *problematizar*, no contexto de situações específicas, pode ser um objeto de pesquisa. Esse olhar sobre a juventude que aqui desenvolvi, pode ser um pretexto para outras

trilhas possíveis, ainda mais quando se percebe que a juventude segue sendo, também, objeto de desejo e não apenas um sujeito a ser conduzido, governado, educado. Ora, isso mostra que há outros campos a serem investigados tendo como foco a problematização da juventude: como temas se cruzam, como se produzem, o que não dizem, o que enunciam. Enfim, o que há de mais fundamental nesta tese de doutorado é que, antes de nos perguntarmos o que é a juventude, deveríamos pensar em como ela é produzida...

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. **Cenas Juvenis: Punks e Darks no Espetáculo Urbano**. São Paulo: Anpocs, Scritta, 1994. 172 p.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. (Org.). **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: Unesco, 2003. 662 p.
- ABREU, Hugo. **O outro lado do poder**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979. 208 p.
- AMORIM, Inês. Eles ficam ali parados: jovens engajados lutam por um mundo melhor. **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 4. 07 nov. 1999.
- AQUINO, Luseni M. A juventude como foco de políticas públicas. In: CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luseni M.; ANDRADE, Carla C. (Org.). **A juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. p. 25-39.
- ALL Quiet on the Western Front. Direção de Lewis Milestone. Produção de Carl Laemmle Jr. [S.l.], 1930. (133 min.), DVD, son., P&B. Legendado.
- ALTARES, Guillermo. Agnes Heller: "A maldade mata, mas a razão leva a coisas mais terríveis". **El País**. [s.l.]. 02 jul. 2017. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/02/eps/1504379180\\_260851.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/02/eps/1504379180_260851.html)>. Acesso em: 26 jan. 2018.
- ARAÚJO, Inês. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**, N. 3, p. 1-24, dezembro 2006/março 2007. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/aulas/article/download/1924/1385>>. Acesso em: 11 abr. 2016.
- ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 157-203.
- AUGUSTO, Maria H. Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social**, [s.l.], v. 17, n. 2, p.11-33, nov. 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12469/14246>>. Acesso em: 22 set. 2017.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasília: Banco Mundial, 2017. 160 p.
- BARROS, Âmbar de. Menos gente aqui, quer entidade dos EUA. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 49-49. 06 jan. 1985.
- BAUMAN, Zygmunt. Entre nosotros, las generaciones. In: LARROSA, Jorge (Ed.). **Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones**. Barcelona: Fundació Viure I Conviure, 2007. p. 101-127.
- BIRMAN, Joel. Jogando com a verdade. Uma leitura de Foucault. **Physis: Revista de Saúde**

**Coletiva**, [s.l.], v. 12, n. 2, p.301-324, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v12n2/a07v12n2.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 701 p.

BRAGHINI, Katya M. A história dos estudantes: a superlotação das universidades e um "torvelinho de situações improvisadas". **Educar em Revista**, [s.l.], n. 51, p.123-144, mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000100009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 17943-A, de 12 de outubro de 1927. **Consolida as leis de assistência e protecção a menores**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 4244, de 09 de abril de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, 24 jan. 1967a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 314, de 13 de março de 1967. **Define os crimes contra a Segurança Nacional, a Ordem Política e Social e dá Outras Providências**. Brasília, 1967b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. *In: Documenta nº 132*, Rio de Janeiro, nov. 1971b.

\_\_\_\_\_. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 09 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 1258, de 1988b. **Fixa As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, p. 4267-4271. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD29NOV1988.pdf#page=9>>. Acesso em: 13

mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Diários da Câmara de Deputados**, Brasília, ano 44, n. 33, 06 Abril 1989, p. 1872-1874. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD06ABR1989.pdf#page=60>>. Acesso em: 13 mar. 2018. Pronunciamento do Deputado Federal Octávio Elísio.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 1432, de 10 de agosto de 1999. **Institui O 12 de Agosto Como Dia Nacional da Juventude**. Brasília, DF, 10 ago. 1999. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=44010&filename=PL+1432/1999](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=44010&filename=PL+1432/1999)>. Acesso em: 01 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, ano 55, nº 83, 2000a, p. 23688-24088. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/montaPdf.asp?narquivo=DCD11MAI2000.pdf&npagina=345>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem - Síntese**. 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/EscolaJovem.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10515, de 11 de julho de 2002. **Institui o 12 de agosto como Dia Nacional da Juventude**. Brasília, DF, 12 jul. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10515.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10515.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 4530, de 2004a. **Aprova o Plano Nacional de Juventude e dá outras Providências**. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=253927&filename=PL+4530/2004](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=253927&filename=PL+4530/2004)>. Acesso em: 13 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 4529, de 2004b. **Dispõe Sobre O Estatuto da Juventude e Dá Outras Providências**. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=253910&filename=PL+4529/2004](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=253910&filename=PL+4529/2004)>. Acesso em: 13 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11129, de 30 de junho de 2005. **Institui O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; Cria O Conselho Nacional da Juventude – CNJ e A Secretaria Nacional de Juventude...** Brasília, DF, 01 jul. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a. **Acrescenta § 3º Ao Art.**



**76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias Para Reduzir, Anualmente, A Partir do Exercício de 2009...** Brasília, DF, 12 nov. 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009b. **Institui O Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF: Mec, 09 out. 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12852, de 05 de agosto de 2013a. **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...** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm)>. Acesso em: 26 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: SEB, 2013b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio**, 2013c. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_fort\\_ensino\\_medio.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Curitiba: UFPR / Setor de Educação, 2013d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]**. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]**. Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL, um país de jovens. **Realidade - Edição Especial: A juventude brasileira, hoje**. Ano 2, n. 18, setembro de 1967. p. 23.

CAMBI, Franco. O século XX até os anos 50. "Escolas Novas" e ideologias da educação. In:

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Feui, 1999. p. 509-593.

CAMPOS, Roberto de O. O investimento humano, ou os insumos invisíveis (III). **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 2. 13 fev. 1968.

CAMPOS, Antonia J.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M.. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016. 352 p.

CANDIDO, Antonio. Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (Org.). **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia da educação. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987. p. 7-18. Conferência ministrada no I Congresso Brasileiro de Sociologia em 1955.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 173 p.

CAPALBO, Creusa. A filosofia da educação brasileira. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 25 nov. 1979. Suplemento Cultural, p. 15-16.

CARDOSO, Ofélia B. **Problemas da Adolescência**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1961. 239 p.

CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena. **Bibliografia sobre juventude**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995. 252 p.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. In: Colóquio Luso-brasileiro de Sociologia da Educação, 2., 2009, Porto Alegre. **Comunicações**. Porto Alegre: Colóquio Luso-brasileiro de Sociologia da Educação, 2009. p. 1 - 18. Disponível em: <[http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Comunica\\_Carrano\\_lus\\_o\\_brasileiro\\_sociologia\\_educacao.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Comunica_Carrano_lus_o_brasileiro_sociologia_educacao.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

CEPAL. **La juventud en America Latina y el Caribe**: Plan de acción regional con el Año Internacional de la Juventud. Santiago de Chile: Onu, 1985. 179 p.

CHAGAS, Valmir. **Educação Brasileira**: O ensino de 1º e 2º graus - antes, agora e depois?. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980. 385 p.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia do. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p.2-11, jun. 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v57n1/v57n1a02.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 309-332.

COSTA, Antônio. Uma forma de protagonismo juvenil. **Dois Pontos: Teoria & Prática em Educação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 19, p.67-69, primavera 1994.

\_\_\_\_\_. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador:

Fundação Odebrecht, 2000. 332 p.

COSTA, Gilvan L. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

D'AGOSTINI, Franca. **Analíticos e Continentais: guia à filosofia dos últimos trinta anos**. São Leopoldo: Unisinos, 2003. 715 p.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

\_\_\_\_\_. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 28, n. 1, p.117-136, jun. 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: Mec/inep/ Comped, 2002b. p. 67-93.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 24, p.40-52, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 13 mar. 2018.

DAYRELL, Juarez et al. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, Volume 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. Cap. 2. p. 57-126.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005. 142 p.

\_\_\_\_\_. **El saber: curso sobre Foucault**. Buenos Aires: Cactus, 2013. 256 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: 34, 1995. Cap. 1. p. 11-37. Volume 1.

DELORS, Jacques. DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Brasília: Unesco, 2010. 41 p.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 123 p.

DESCONEXÃO entre escola e realidade. **Zero Hora**. Porto Alegre, 23 jul. 2015. p. 7-8.

DESESTATIZAÇÃO (ou Privatização) Campanha 01. [s.i]: Youtube, [1990]. P&B. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ljQjA21I\\_d8](https://www.youtube.com/watch?v=ljQjA21I_d8)>. Acesso em: 30 dez. 2017.

EMPRESAS assumem projetos de educação para suprir demanda. **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 11. 22 out. 2012.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude.

**Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 25, n. 2, p.185-204, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/03.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 741 p.

FERRAZ, João de S. **Psicologia e Educação da Adolescência**. São Paulo: Edição Saraiva, 1969. 184 p.

FERREIRA, Maria L. Prefácio. In: MUUSS, Rolf. **Teorias da Adolescência**. 5. ed. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1976. p. 7-8.

FERREIRA, Mauricio dos S.; TRAVERSINI, Clarice S. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 38, n. 1, p.207-226, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/12.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

FERREIRA NETO, João L. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 31, n. 3, p.411-420, set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n3/1806-3446-ptp-31-03-00411.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FISCHER, Rosa Maria B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 114, p.197-223, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1965. 318 p.

\_\_\_\_\_. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972. 172 p.

\_\_\_\_\_. Considerações gerais para a proposição da "marginalidade" como problema de investigações nas ciências sociais. In: FORACCHI, Marialice Mencarini. **A participação social dos excluídos**. São Paulo: Hucitec, 1982a. p. 18-22.

\_\_\_\_\_. Você é contra a juventude? In: FORACCHI, Marialice Mencarini. **A participação social dos excluídos**. São Paulo: Hucitec, 1982b. Cap. 2. p. 25-31.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. 232 p.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 407 p.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79 p.

\_\_\_\_\_. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 223-240.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia, a história. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. p. 260-306.

\_\_\_\_\_. Estruturalismo e Pós-Estruturalismo. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b. p. 307-334.

\_\_\_\_\_. O que são as luzes?. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005c. p. 305-351.

\_\_\_\_\_. A filosofia analítica da política. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 37-55.

\_\_\_\_\_. Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 234-239.

\_\_\_\_\_. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. p. 240-251.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 236 p.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. 474 p.

\_\_\_\_\_. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010. 380 p.

FRANCO, Maria. **Ensino Médio**: desafios e reflexões. Campinas: Papyrus, 1994. 185p.

FRANZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileira. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais do XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Educere - Congresso Nacional de Educação, 2015. p. 40619 - 40632. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202\\_9057.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: Mec, Semtec, 2004. 340 p.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de Vida**: O papel das escolas na vida dos jovens. [s.l]: Fundação Lemann, 2015. 227 p. Relatório Técnico.

FURTER, Pierre. **Juventude e Tempo Presente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 462 p. (Encontro e Diálogo - Volume 5).

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: Introdução e conexões**, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Kindle Edition.

GAMALHO, Nola P. **A produção da periferia: das representações do espaço ao espaço de representação no bairro Restinga - Porto Alegre/RS**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16658/000704164.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

GIANNOTTI, José Arthur. Dois jogos de pensar. **Novos Estudos - Cebrap**, [s.l.], n. 75, p.49-58, jul. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n75/a04n75.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.

GLOBO NEWS. **'Brasil tem escola do século XIX', afirma especialista em educação**. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2012/11/brasil-tem-escola-do-seculo-xix-afirma-especialista-e>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

GLOBO.COM. **Anjos Rebeldes**. Elaborado por Memória Globo. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisseries/anos-rebeldes/anos-rebeldes-inicio.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

GOULART, Marcos V. S. **Incursões Biopolíticas: o poder jovem nas tramas da arena pública**. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOULART, Marcos V. S. et al. Políticas públicas e modos de (des)governar a juventude. In: SILVA, Jailson; BARBOSA, Jorge; SOUSA, Ana Inês. (Org.). **Políticas públicas no território das juventudes**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 118-125.

GOULART, Marcos V. S.; AMILAI, Manuela; CORRÊA, Vagner. Tensões acerca do protagonismo juvenil. In: SILVA, Jailson; SOUSA, Ana Inês (Org.). **Políticas Públicas e juventude**. Rio de Janeiro: Ufrj, 2010. p. 35-45.

GOULART, Marcos V. S.; SANTOS, Nair I. S. Juventude e biopolítica: o poder jovem enquanto objeto de intervenção política. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, [s.l.], v. 9, n. 1, p.305-333, 31 jul. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2012v9n1p305/22516>>. Acesso em: 17 out. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12**. In: Cadernos do cárcere, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 15-53.

GROPPO, Luíz A. A juventude como categoria social. In: GROPPPO, Luíz Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000. Cap. 1. p. 7-27.

GURRIERI, Adolfo. **Situación y perspectivas de la juventud en una población urbana popular**. Santiago: Cepal, 1965. 36 p.

HARVEY, David. O Estado Neoliberal. In: HARVEY, David. **Neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. Cap. 3. p. 75-96.

IBGE. **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. 557 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **SuperAção Jovem**. Disponível em: <<http://www.senna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/Atuacao/superacao-jovem.html>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude – Documento de Conclusão**, 2004. Disponível em: <<https://registrojuventude.files.wordpress.com/2011/02/dicas-projeto-juventude-final-1.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades do Instituto Unibanco**. [s.l]: Instituto Unibanco, 2011. 56 p. Disponível em: <[http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel\\_atividades\\_IU\\_2011.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2011.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Jovem de Futuro**. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

KALINA, Eduardo. **Psicoterapia de adolescentes: teoria, técnica e casos clínicos**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1976. 235 p.

KASTRUP, Virgínia. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 80-90.

LANDIM, Leilah. **A invenção das ONGs: Do serviço invisível à profissão impossível**. 1993. 239 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia Social, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/a-invencao-das-ongs-\(\)-leilah-landim-assumpcao.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/a-invencao-das-ongs-()-leilah-landim-assumpcao.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2018.

LEITE, Miriam; ARAÚJO, Nayara Cristina. No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem. **Em Aberto**, [s.l.], v. 31, n. 101, p.93-105, 9 abr. 2018. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i101.3518>. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3518>>. Acesso em: 29 maio 2018.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. **Quem somos**. Disponível em: <<http://levante.org.br/#about>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

LIMA, Alceu A. et al. **Adolescência, a idade da aventura**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1958. 216 p.

LIMA, Alceu A. A expansão extradoméstica. In: LIMA, Alceu A. et al. **Adolescência, a idade da aventura**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1958. p. 41-57.

LIMA JÚNIOR, Getúlio. **A infância e a juventude no desenvolvimento nacional do Brasil**. Santiago do Chile: Cepal, 1965. 49 p. Disponível em: <[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/18374/S6500478\\_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=>](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/18374/S6500478_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=>)>. Acesso em: 24 dez. 2017.

LOPES, José L. Desajustamentos da Adolescência. In: LIMA, Alceu A. et al. **Adolescência, a idade da aventura**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1958. p. 119-143.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (reis)**, Madrid, n. 62, p.193-242, abr. 1993. Tradução para o espanhol do texto "Das Problem der Generationen" (1928). Disponível em: <<http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=924&autor=KARL+MANNHEIM>>. Acesso em: 24 out. 2017.

MANSAN, Jaime V. **Subversivos: Ditadura, controle social e educação superior no Brasil (1964-1988)**. 2014. 396 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Ed.). **La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud**. 3. ed. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 13-31.

MARTÍN CRIADO, Enrique. **Producir la juventud: Crítica de la sociología de la juventud**. Madrid: Ediciones Istmo, 1998. 381 p.

MARQUES, João B. **Marginalização: Menor e Criminalidade**. São Paulo: Macgraw-hill do Brasil, 1976. 188 p.

MELLO, Guiomar N. **O Ensino Médio em números: Para que servem as estatísticas educacionais?**. 1998. Disponível em: <<http://namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/sobreviventes4.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MILLER, Peter. Governing by Numbers: Why Calculative Practices Matter. In: AMIN, Ash; THRIFT, Nigel (Ed.). **The Blackwell Cultural Economy Reader**. Hoboken: Blackwell Publishing, 2004. p. 179-189.

MITRULIS, Eleny. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 116, p.217-244, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14404.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MONTORO defende nova legislação. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 22. 08 nov. 1985.

MÜLLER, Renê. **30 de novembro de 1979: o dia que Florianópolis confrontou a ditadura militar**. 2009. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/sc/novembrada/19,398,2729820,30-de-novembro-de-1979-o-dia-em-Florianopolis-confrontou-a-ditadura-militar.html>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

MUSO, Pierre. A filosofia da rede. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p.



17-38.

MUUSS, Rolf. **Teorias da Adolescência**. 5. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1976. 144 p.

NALDINHO cumpre promessa e foge de novo da Febem. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 23. 06 nov. 1985.

NEGROMONTE, Alvaro. A crise da obediência. In: LIMA, Alceu A. et al. **Adolescência, a idade da aventura**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1958. p. 72-89.

NERVA, Pedro C. **Em busca de práticas de liberdade na política pública: trabalho educativo**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/104365>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

NETTO, Samuel P. O adolescente e a escola. In: NETTO, Samuel Pfromm. **Psicologia da Adolescência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Pioneira, 1974. Cap. 13. p. 329-359.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 179 p.

\_\_\_\_\_. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. São Paulo: Hedra, 2007. 96 p.

NISKIER, Arnaldo. **A nova escola: reforma do ensino de 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro: Bruguera, 1971. 190 p.

OLIVEIRA, Fernando B. Entre reformas: tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. **Retta: Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, Seropédica**, v. 8, n. 16, p.19-39, jul. 2017. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path;\[\]=3743](http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path;[]=3743)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ONU. Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais. **Servicios prestados por la juventud: un estudio de la experiencia de ocho países**. Nova York: Nações Unidas, 1975. 114 p.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 34/151, de 29 de novembro de 1979. **Proclama O Ano de 1985 Como Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz**. [S.I]: Organização das Nações Unidas, 29 nov. 1979. p. 2-4. Disponível em: <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/3-A\\_res\\_34\\_151\\_port.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/3-A_res_34_151_port.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Informe sobre la situación en el mundo**. Nueva York: Onu, 1985. 198 p.

\_\_\_\_\_. **Situación de la juventud en el decenio de 1980 y perspectivas y problemas para el año 2000**. Nova York: ONU, 1987. 114 p.

\_\_\_\_\_. **Declaración de Lisboa sobre Políticas y Programas Relativos a la Juventud**, 1998. Disponível em: <<http://studylib.es/doc/5080154/declaraci%C3%B3n-de-lisboa-sobre-la-juventud>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

ORTEGA Y GASSET, José . La idea de las generaciones. In: ORTEGA Y GASSET, José. **El Tema de Nuestro Tiempo**. Madrid: Calpe, 1923. p. 13-26.

\_\_\_\_\_. El método de las generaciones en historia. In: ORTEGA Y GASSET, José. **Obras Completas de José Ortega y Gasset**. 6. ed. Madrid: Revista de Occidente, 1964. p. 43-54. Tomo V (1933-1941).

\_\_\_\_\_. Juventude. In: ORTEGA Y GASSET, Jose. **A Rebelião das Massas**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano, 1959. p. 291-302.

ORTELLADO, Pablo. Prefácio: A primeira flor de junho. In: CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016. p. 12-16.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105, 106, p.139-165, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

PARSONS, Talcott. Age and Sex in the Social Structure of the United States. **American Sociological Review**, South Bend, v. 7, n. 5, p.604-616, out. 1942. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2085686>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, Osmar et al (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: Unesco, Mec, Anped, 2007. p. 13-27. (Coleção Educação para Todos). Publicado Originalmente na Revista Brasileira de Educação, n. 5-6, mai./dez. 1997, especial sobre Juventude e Contemporaneidade. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 mar. 2018.

PEREIRA, João B. **A escola secundária numa sociedade em mudança**: (interpretação socioantropológica de uma experiência administrativa). São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969. 143 p.

PEREIRA, Luiz. **Estudos sobre o Brasil contemporâneo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971. 219 p.

PEREZ ISLAS, José A. Juventud: Un concepto en disputa. In: PEREZ ISLAS, José A; VALDEZ GONZÁLEZ, Mónica; SUÁREZ ZOZAYA, María H. (Org.). **Teorías sobre la juventud**: Las miradas de los clásicos. Cidade do México: Universidad Autónoma de México, 2008. p. 9-33.

PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado Brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Textos dos Trabalhos e Pôsteres**. [Caxambu]: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2000. p. 1 - 17. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo

Horizonte: Autêntica, 2000. 94 p.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau**. São Paulo: Ática, 1990. 175 p.

PIXOTE, a lei do mais fraco. Direção de Hector Babenco. [S.l]: Hb Filmes, 1980. P&B.

POERNER, Arthur José. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 385 p.

POGASH, Carol. At Berkeley, Free (Though Subdued) Speech, 50 Years Later. **The New York Times** [online]. New York, 01 out. 2014. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2014/10/02/us/free-though-subdued-speech-50-years-later.html?mcubz=3>>. Acesso em: 28 set. 2017.

PORVIR. **Especial Socioemocionais**. 2017. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>>. Acesso em: 01 set. 2017.

RAMOS, Marise N.; PAVAN, Rosiver (Org.). **Ensino médio - construção política**: Sínteses das salas temáticas. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. 77 p.

**REALIDADE - Edição Especial: Juventude Brasileira, hoje**. São Paulo: Abril, n. 18, set. 1967.

REFORMA do ensino primário e médio: meta é qualificação. **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 13-13. 29 dez. 1969.

REMARQUE, Erich Maria. **A oeste nada de novo**. Lisboa: Publicações Europa-américa, 1964. 296 p.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric. **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 65-87.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.

RODRIGUES, Eduardo M. Ensino noturno de 2º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p.49-72, jan/jun, 1995.

RODRIGUES, Romir de Oliveira. **O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (1999/2002)**: a afirmação do público na construção das políticas educacionais. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RUA, Maria das G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: CNPD (Org.). **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**. Brasília: Cnpd, 1998. p. 731-749. (Volume 2).

SANTOS, Beatriz B. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p.149-170, mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 250 p.

SHAHANI, Leticia. Preparación del Año Internacional de la Juventud. In: UNESCO. **Hacia el Año Internacional de la Juventud: Mesa redonda sobre la juventud en los años 80**, 31 de mayo - 05 de junio de 1982. Paris: Unesco, 1985. p. 94-100.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA, 1., 2004, Rio de Janeiro. **Anais / Resumos do I Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: Perspectivas e Ações em Saúde, Educação e Cidadania**. Rio de Janeiro: NIPIAC/UFRJ, 2004. p. 352. Disponível em: <[http://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/download/209\\_fc65474af43e2e4044526c28ba53ef05](http://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/download/209_fc65474af43e2e4044526c28ba53ef05)>. Acesso em: 14 mar. 2018.

SÓ novo modelo melhora o ensino, diz Sucupira. **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 14. 29 maio 1979.

SOARES, Janine B. A construção da responsabilidade penal no adolescente no Brasil: uma breve reflexão histórica. **Revista do Ministério Público**, Porto Alegre, v. 51, p. 257-285, 2003.

SOUZA, Regina M. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008. 212 p.

SPOSITO, Marília P. et al. **O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno**. São Paulo: Edições Loyola, 1989. 142 p.

\_\_\_\_\_. Jovens e Educação: Novas dimensões da exclusão. **Em Aberto**, Brasília, n. 56, p.42-53, out. 1992.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p.37-52, maio 1997. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_06\\_MARILIA\\_PONTES\\_SPOSITO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_06_MARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2017.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: Mec/inep/ Comped, 2002. 221 p.

\_\_\_\_\_. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-75.

\_\_\_\_\_. Alguns desafios para a compreensão das relações entre escola e juventude. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA, 1., 2004a, Rio de Janeiro. **Anais / Resumos do I Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: Perspectivas e Ações em Saúde, Educação e Cidadania**. Rio de Janeiro: NIPIAC/UFRJ, 2004a. p. 15 - 18. Disponível em: <[http://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/download/209\\_fc65474af43e2e4044526c28ba53ef05](http://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/download/209_fc65474af43e2e4044526c28ba53ef05)>. Acesso em: 14 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília: Mec, Semtec, 2004b. p. 73-91.

SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, dez. 2003. p. 16-39. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 abr. 2016.

SPOSITO, Marília P.; CORROCHANO, Maria C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, [s.l.], v. 17, n. 2, p.141-172, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a07v17n2.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

UNESCO. **Informe final de la 34ª Conferencia Internacional de Educación**. 1973. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000062/006206SB.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

UNIÃO ajudará estados pobres na instalação do Ensino Fundamental. **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 24. 14 jun. 1971.

UNE. Plano de Ação da UNE para o exercício 1966-67, aprovado no 28º congresso. In: POERNER, Arthur José. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 350-351.

UNESCO. **Hacia el Año Internacional de la Juventud: Mesa redonda sobre la juventud en los años 80, 31 de mayo - 05 de junio de 1982**. Paris: Unesco, 1985. 104 p.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. 8 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas de/para/com Juventudes**. Brasília: Unesco, 2004. p. 304. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

VAGAS. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 4-4. 19 jan. 1967.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEJA. São Paulo: Abril, n. 34, 19 ago. 1992.

VILLALBA, Patrícia. "Protagonista Juvenil" é sinônimo de cidadão. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 13 nov. 1998. p. 10.

ZIBAS, Dagmar M. Ensino noturno de 2º grau: A voz do corpo docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p.41-50, ago. 1991.

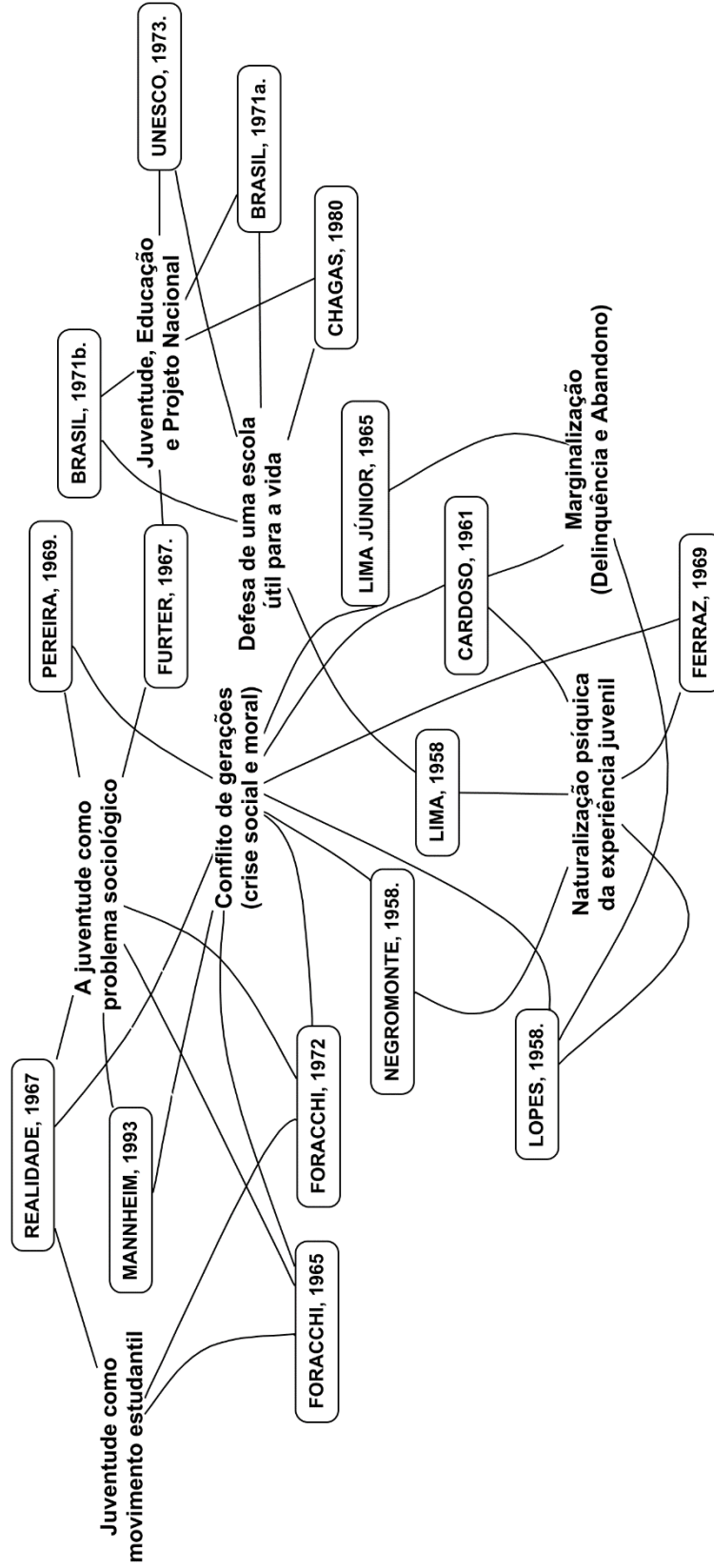
\_\_\_\_\_. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 28, p.24-36, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 255 p.

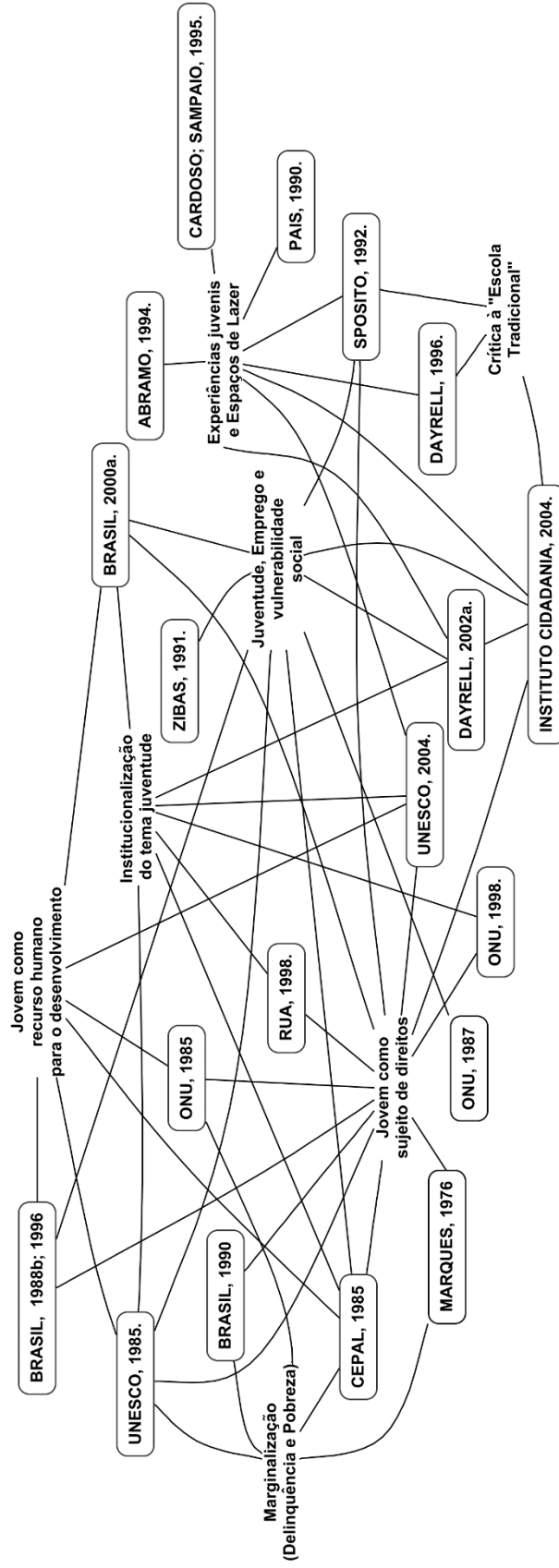
WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 207 p.

# APÊNDICES

## Apêndice 1 – Rede Documental do Capítulo 3



Apêndice 2 – Rede Documental do Capítulo 4





Apêndice 3 – Rede Documental do Capítulo 5

