

A PRODUÇÃO DO ENSINO MÉDIO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL DOS JOVENS BRASILEIROS A PARTIR DAS PROBLEMATIZAÇÕES DA JUVENTUDE

Marcos Vinicius da Silva Goulart¹
Clarice Salet Traversini²

Resumo: O texto objetiva analisar como as problematizações da juventude constituíram o Ensino Médio como direito fundamental dos jovens brasileiros desde o início da década de 2000. Utilizamos o conceito foucaultiano de problematização e optamos pela análise documental. O estudo permitiu referir que as problematizações desenvolveram: a) uma visão positiva dos jovens brasileiros; b) a institucionalização a nível governamental das discussões sobre juventude; c) a noção de que os jovens brasileiros são um grupo heterogêneo, que não pode ser enquadrado em um modelo único e ideal. Em síntese, os ditos sobre os jovens, além de instituir uma visão de juventude, também marcam uma disputa política em torno da melhor forma de educá-los.

Palavras-chave: Ensino Médio - Juventudes - Problematização- Michel Foucault - Discurso

TURNING HIGH SCHOOL INTO A FUNDAMENTAL RIGHT OF BRAZILIAN YOUNG PEOPLE BASED ON YOUTH PROBLEMATIZATIONS

Abstract: This text intends to analyze how youth problematizations have made High School a fundamental right of Brazilian young people since the early 2000s. We used Foucault's concept of problematization and document analysis. The study helped us reveal that the problematizations developed: a) a positive perspective of Brazilian youth; b) the governmental level institutionalization of youth discussions; c) the notion that Brazilian young people are a heterogeneous group that cannot be framed in an only ideal model. In summary, besides establishing a perspective of youth, the statements about young people also set a political dispute over the best way to educate them.

Keywords: High School, Youth, Problematization, Michel Foucault, Speech

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (mvinicius.goulart@gmail.com)

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (clarice.traversini@ufrgs.br)

INTRODUÇÃO



A juventude ganhou cidadania efetiva na primeira década de 2000 no Brasil. Isso porque nesse período ocorreram diversos processos que vieram a constituir o jovem como sujeito de direitos para além do que era garantido pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990). O primeiro período do Governo Lula (2003-2006), nesse sentido, cumpriu um importante papel ao institucionalizar as discussões sobre juventude, trazendo-as a um patamar de assunto de Estado (ROCHA, 2012). O processo, no entanto, não se deu de forma simples, tendo em vista que a própria maneira de encarar a juventude passou por debates e ações que caminharam para a inserção cada vez maior dos jovens como sujeitos políticos importantes para a elaboração de ações voltadas para eles mesmos. Nesse sentido, pode se afirmar que nesse processo uma problematização da juventude veio se constituindo como elemento fundamental.

Compreendemos problematização como “[...] o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 2006, p. 242). Ou seja, problematização não é apenas ver algo como um problema, mas uma análise que pensa determinados objetos a partir de sua emergência no jogo das relações de poder e saber, que se constituem em torno da disputa pelo discurso verdadeiro. Desse modo, quando nos referimos a *problematizações da juventude* estamos levando em consideração que a elaboração conceitual do que é juventude traz consigo disputas e tensões políticas. Não apenas “se fala” sobre a juventude, mas se produz um discurso verdadeiro sobre ela. Um discurso não se torna verdadeiro sem tensões, os ditos entram em disputa para constituir o que, por meio das relações de poder, se tornará uma “verdade”. E ao estudar as problematizações sobre a juventude também se percebe que há alternativas ou soluções que são propostas coerentes com o que se tornou verdadeiro em determinadas épocas históricas. Dessa forma, usamos a analítica foucaultiana da problematização para entender “o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática [neste caso específico a juventude como prática social] em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas” (FOUCAULT, 2010, p. 233).

Não há como mencionar problematização em Michel Foucault sem considerar que seus estudos são baseados numa analítica histórica dos discursos, que são tratados como práticas. Tratar os discursos como práticas indica que ao

analisar determinado objeto ao mesmo tempo o estamos produzindo (FOUCAULT, 2007). Quando aludimos a problematizações da juventude, não estamos apenas utilizando expressões, frases, conceitos sobre o tema, mas os próprios enunciados: textos, formas de ver e falar sobre a juventude se tornam práticas sociais que se enredam em relações de poder e as colocam em jogo permanentemente. Com base nos estudos de Foucault (2007) e de Fischer (2001) argumentamos que a própria formação do conceito de juventude não está situada na mentalidade ou na consciência dos indivíduos, mas sim emerge em determinados campos discursivos a partir dos quais se enuncia o tema. Portanto, ao realizar o estudo proposto neste artigo, estamos levando em consideração também que se está elaborando uma visão de juventude que emerge dos textos que analisamos.

Para a nossa análise, utilizamos como base seis documentos que consideramos importantes por relacionar-se a partir de enunciados que tratam o Ensino Médio como direito fundamental dos jovens. São eles:

- Ensino Médio: Construção Política (BRASIL, 2003);
- Ensino Médio: Múltiplas Vozes (ABRAMOVAY, 2003);
- Documento Final do Projeto Juventude (INSTITUTO CIDADANIA, 2004);
- Plano Nacional de Juventude (BRASIL, 2004a);
- Projeto de Lei nº 4529/2004 - Estatuto da Juventude (BRASIL, 2004b);
- Jovens em situação de risco (BANCO MUNDIAL, 2006).

Há uma diversidade de documentos que poderiam ser utilizados como base de nossa análise, tendo em vista que nas últimas duas décadas houve um aumento de pesquisas sobre o tema (DAYRELL et al, 2009). Todavia, utilizamos como critério de escolha dos documentos o fato de eles emergirem de um contexto de transformações políticas importantes no país, em que a juventude aparece, cada vez mais, como um ator político, social e cultural importante. Por outro lado, no período histórico em análise, percebe-se o reforço da ideia de que o Ensino Médio é uma espécie de *locus* da experiência juvenil, e os documentos escolhidos situam-se nessa trama discursiva.

A partir do exposto apresentamos, de forma breve, três problematizações da juventude que emergem a partir dos anos 2000 e sua relação com a escolarização, quais sejam: o jovem como sujeito de direitos, a juventude como investimento e a juventude como assunto de Estado.

O JOVEM COMO SUJEITO DE DIREITOS E O ENSINO MÉDIO

A maneira como a juventude é problematizada vem se transformando nas últimas duas décadas no Brasil. Abramo (1994) indica que na década de 1980, por exemplo, as visões acadêmicas e midiáticas centravam-se numa cristalização de um modelo ideal, analisando as manifestações juvenis sempre na ótica da alienação ou do potencial transformador. Essa visão também é compartilhada por Cardoso e Sampaio (1995) em obra intitulada *Bibliografia sobre a juventude*. Segundo as autoras, entre as décadas de 1980 e 1990, a tônica dos estudos sobre o tema era resgatar momentos de participação política dos jovens pela via de um discurso nostálgico e geracional no sentido de delegar às novas gerações uma responsabilidade diante das transformações necessárias ao país. Nesse mesmo período, ganha força estudos sobre a experiência do jovem estudante trabalhador (GOULART, 2018), o que faz com que as pesquisas se concentrem no campo das classes populares, isto é, o jovem objeto de pesquisa era o que estudava nos cursos noturnos.

Pode-se dizer que na primeira década dos anos 2000 há um deslocamento na visão que se tinha sobre juventude no que diz respeito a sua relação com a escola. Para além dos espaços institucionais, pensa-se o jovem como um sujeito de cultura, já que a sociologia da educação volta sua atenção cada vez mais nas experiências juvenis. O que se vislumbra é o espaço onde o jovem assume um papel de protagonista de sua própria história (DAYRELL, 2002a). O olhar para os espaços extraescolares ressaltará cada vez mais a desconexão entre vida escolar e as experiências juvenis. Ora, isso pode indicar que com a expansão das matrículas no Ensino Médio, a escola começa a ser efetivamente mais diversa pela presença de variadas juventudes.

A obrigatoriedade e a universalização do Ensino Médio aparecem como um objetivo na proposição original da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, lei nº 9394 (BRASIL, 1996), objetivo esse que só é efetivado, em parte, com a *Emenda Constitucional nº 59* de 2009 (BRASIL, 2009), que garante educação obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Na realidade, essa emenda formaliza um movimento de expansão das



matrículas no Ensino Médio, que, entre 1990 e 2000, aumentou mais de 100% (COSTA, 2013). Dessa forma, há o ingresso de parcelas menos favorecidas da população na escola, e isso, por conseguinte, altera o perfil dos alunos, ao mesmo tempo em que tensiona as escolas no sentido de pensar outros processos pedagógicos.

Por outro lado, mais adiante, com a constituição da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude (BRASIL, 2005) pode-se dizer que há um discurso de institucionalização das políticas voltadas para os jovens, com ações específicas que não prescindem de uma discussão acerca de um conceito de juventude. A ideia de que é necessário construir políticas públicas específicas para a população jovem aparece no *Documento de Conclusão do Projeto Juventude* (INSTITUTO CIDADANIA, 2004)³, um ensaio de ações de empoderamento dos jovens no plano institucional, que contou com a participação, na sua elaboração, de membros de organizações não-governamentais (ONGs), pesquisadores da temática juventude e movimentos sociais. Importante ressaltar, além disso, a elaboração do *Plano Nacional de Juventude* (BRASIL, 2004a)⁴ e do *Projeto de Lei do Estatuto da Juventude* (BRASIL, 2004b)⁵ 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 indicava somente a inserção da temática juventude na esfera pública, e sim, uma crítica aos modos como eram pensadas as ações voltadas para os jovens nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que evidenciavam uma “[...] ausência de canais de interlocução com os próprios jovens, destinatários de algumas propostas, mas jamais tidos como parceiros relevantes no seu desenho, implementação e avaliação” (SPOSITO, 2003, p. 66).

O novo desenho institucional prescrito pela discussão sobre juventude e políticas públicas vai questionar o caráter fragmentário e pontual das mesmas, de modo que uma política pública de juventude precisaria ser transversal, isto é, envolver múltiplos setores (secretarias, ministérios) mas também ter uma concepção em que “[...] o ponto de partida é 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 dará em

³ O Instituto Cidadania passou a se chamar Instituto Lula ao término do segundo mandato do então Presidente Lula. O Projeto Juventude é o resultado de uma série de seminários que ocorreram em todo o Brasil entre agosto 2003 e maio de 2004. As conclusões desse projeto foram entregues ao então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2004 (INSTITUTO LULA, 2011).

⁴ O Projeto de Lei segue em tramitação na Câmara de Deputados.

⁵ Transformado em na Lei Ordinária nº 12852/2013 (BRASIL, 2013b).

função daquilo que ele é, daquilo que ele quer e da vida social que ele tem: são pensados como sujeitos de direito, com um potencial político ativo que demandam políticas públicas específicas.

Mencionar ações governamentais voltadas para os jovens é ter em conta a complexidade e amplitude do tema. Para se ter uma ideia, o *Documento final do Projeto Juventude* já citado, elenca 23 agendas para a juventude a partir de temas que transitam entre educação e previdência social. Essa diversidade de agendas indica que a temática é múltipla e não deve ser vista de forma homogênea. Há também a preocupação com uma noção de juventude que abarque essa multiplicidade. Era preciso um conceito, uma visão que dessa conta desse deslocamento.

A utilização do termo “juventudes”, no plural, ao invés de “juventude”, no singular, ganha não somente espaço nas discussões sobre políticas públicas, mas indica um posicionamento que teria como objetivo repensar a maneira de compreender os jovens, vislumbrando uma visão mais positiva, no sentido de pensar a juventude com uma importância em si mesma (DAYRELL, 2003), já que os jovens seriam sujeitos do tempo presente e interlocutores essenciais para a constituição de ações voltadas para eles próprios.

Pode-se afirmar que essa visão mais múltipla de juventude condiz com uma sociologia que, para além de focar apenas na ideia de uma fase de vida, desloca o olhar para aspectos da cultura. Desse modo,

[...] 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 citado, diante de um olhar mais amplo acerca da experiência juvenil, propõe um uso do termo “cultura juvenil” que leva em consideração aspectos cotidianos não pautados apenas pelas instituições, mas pela vida prática. Não é à toa que estudos sobre a cultura hip-hop ou sobre a experiência do jovem trabalhador se tornam parte essenciais das problematizações da juventude. Essa perspectiva é anunciada por Sposito (1997), ao analisar, preliminarmente, uma pesquisa acerca da produção acadêmica sobre juventude intitulada *Juventude e Escolarização (1980-1998)*, que demonstrou um deslocamento na visão acadêmica sobre os jovens, cada vez mais centrada no



campo da cultura, do cotidiano. Em suma, o olhar sobre os jovens, o problematizar acerca deles, volta-se para os espaços extraescolares com mais ênfase. Nesse sentido, referir-se a uma visão mais positiva sobre juventude, envolve pensá-la de forma mais ampla, basicamente como um campo da cultura, fundamental para a compreensão das sociedades contemporâneas.

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 a juventude era pensada. Esse discurso produz uma problematização da juventude específica, marcando uma postura política e crítica em relação ao que se tinha como política pública voltada para os jovens anteriormente.

Não podemos deixar de levar em consideração que toda a discussão acerca das políticas públicas de juventude no Brasil é atravessada por demandas de órgãos de cooperação internacional e organizações não-governamentais. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) tem um papel importante na discussão do tema no Brasil. A reflexão sobre “Juventude e Ensino Médio” aparece num documento específico sobre o tema, intitulado *Ensino Médio: Múltiplas Vozes* (ABRAMOVAY, 2003). Nele há a defesa de que a expansão da oferta do Ensino Médio no Brasil deve vir acompanhada de uma preocupação com a sua qualidade, dando conta também de “[...] novos grupos sociais e heterogêneos [...]” (ABRAMOVAY, 2003, p. 568). Isso significa que a visão de juventude como multiplicidade, isto é, *juventudes*, pode ser pensada não somente como algo que torna complexo o tema, e sim como algo que tem relação direta com o aumento do acesso de jovens de classes sociais ao Ensino Médio.

O público jovem heterogêneo que começa a ocupar os bancos escolares introduz também uma discussão sobre o tratamento múltiplo da experiência juvenil vivenciada pelo alunado. Seguindo a linha de que a visão de juventude corrente deve ser repensada, tendo em vista que se centra num ideal da propaganda e de classe média (CARRANO; DAYRELL, 2003), aponta-se para uma problematização da juventude mais complexa por perceber que há diversos modos de vivenciar o “ser jovem”, que passa pela relação com categorias como classe, etnia e gênero, por exemplo. Por outro lado, a não compreensão do aluno como um sujeito jovem é apontada por um dos pesquisadores citados quando analisa as produções acadêmicas acerca do tema “Juventude e Escola” no período de 1980 a 1998: Dayrell. Para ele

[...] ainda é preciso avançar na compreensão da juventude e das suas relações com a escola, o que implica o desenvolvimento de investigações que centrem suas atenções nos jovens reais, estudos que reflitam, por exemplo, sobre os tempos vividos pelos educandos na especificidade da sua idade, de sua condição humana, de gênero, de sua cultura e sociabilidades, situando esses processos nas determinações estruturais que produzem várias formas de ser jovem na sociedade (2002b, p. 86).

A compreensão do que é ser jovem é um elemento importante para a constituição de políticas públicas e para a educação. Em 2003, por exemplo, em um seminário intitulado *Ensino Médio: Construção Política*, no seu documento de síntese, é apresentada a ideia de que é necessário “compreender o jovem como sujeito de direitos e necessidades específicas, particulares e distintas, de acordo com as diferentes realidades socioeconômicas e culturais do país, para a formulação de políticas educacionais articuladas” (BRASIL, 2003, p. 16). Essa problematização da juventude, que vê o jovem como sujeito de direitos e, por conseguinte, como um sujeito complexo com um valor em si mesmo, se constitui como um saber necessário para a formação dos professores, tendo em vista que os alunos são jovens e devem ser vistos como tais. A escola deveria compreender o aluno para além da sua vivência intraescolar, ele deveria ser compreendido a partir do seu cotidiano, a partir daquilo que o faria ser jovem. Para isso, seria necessário introduzir essa compreensão de juventude na escola para assim lidar de forma mais qualificada com o jovem aluno do Ensino Médio.

A JUVENTUDE COMO INVESTIMENTO: FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO

Se por um lado, alguns textos acabam por fazer uma defesa do jovem como sujeito de direito, sendo ele um agente político importante por si mesmo, por outro, o jovem é visto como uma espécie de investimento. É nesse cenário, nessa “nova visão”, que temos a inserção do Banco Mundial na discussão acerca de ações voltadas para a juventude brasileira. O Governo Brasileiro e o Banco estreitaram relações no que diz respeito à elaboração de políticas públicas para a juventude. Segundo o diretor do Banco Mundial para o Brasil a época,

esse novo olhar chamou a atenção do Banco para a importância de ampliar nossos canais de diálogo social, de investir mais na produção e disseminação do conhecimento e de incorporar os

temas que preocupam, envolvem ou entusiasmam a juventude brasileira em nosso programa de trabalho para o Brasil” (THOMAS, 2004, p. 15).

Em outro relatório do Banco Mundial, ao considerar que os jovens estariam mais sujeitos a “comportamentos de risco”, aparece a ideia de que “[...] recursos públicos gastos no desenvolvimento dos jovens são uma parte necessária da estratégia de investimento de um país para o desenvolvimento econômico e social” (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 104). Sendo assim, podemos dizer que aquilo que o Banco Mundial via com bons olhos, a saber, a preocupação para com a juventude, tem relação direta com a ideia de investimento econômico.

E aqui é necessário compreendermos capital humano a partir da leitura desenvolvida por Foucault (2008), quando ao refletir sobre o neoliberalismo estadunidense, defende que ele se constituiu como um modo de vida, no qual toda a experiência social é atravessada pelo jogo do investimento de si, o que para ele é uma atualização da teoria do *homo oeconomicus*. Em suma, o Banco Mundial vê as políticas voltadas para os jovens como investimento em capital humano da população, de forma a pensar num ambiente seguro e atrativo para os negócios, como se os jovens fossem pensados como moeda de troca.

Por ora, o que percebemos é que o discurso sobre os jovens estava em disputa no início dos anos 2000. Falar dos 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 dizer que nunca se quis ouvir tanto os jovens como nesse período. Claro, cada “escuta” tinha um objetivo específico. A centralidade da juventude nos discursos acadêmicos e governamentais, mesmo com objetivos diferentes, faz circular verdades sobre os jovens que justificam a construção de várias ações voltadas a eles, em particular na educação. Isto é, de acordo como a juventude é pensada também se instituem soluções para educá-la institucionalmente na escola.

Temos aqui a marcação de uma espécie de postura política em que os documentos têm como princípio uma defesa do jovem como sujeito de direitos, o que traz à cena a necessidade de uma educação humana integral. Todos os documentos que compõem a base da nossa análise têm esse princípio de defesa dos jovens. Podemos dizer que a condição para que esse tipo de visão política

ganhasse espaço no Governo Federal, se deve a uma mudança na orientação política do país, tendo em vista que foi no primeiro Governo Lula (2003-2006) que a ideia de escola unitária, ensino politécnico ganharam força (SANDRI, 2016). As condições políticas, então, abriam espaço para que determinadas concepções acerca do Ensino Médio fossem introduzindo mudanças e, ao mesmo tempo, fortalecessem um processo de institucionalização das discussões sobre juventude.

A JUVENTUDE COMO ASSUNTO DE ESTADO

O *Projeto de lei do Estatuto da Juventude* (Brasil, 2004b) tinha como princípio básico a constituição do jovem como sujeito de direitos que, se levamos em consideração o que foi chamado de “PEC da Juventude” (BRASIL, 2010), se efetiva com a inserção do jovem como sujeito que deve ter os seus interesses cuidados pelo Estado Brasileiro. Por consequência, sendo a educação um direito básico fundamental, o Ensino Médio se torna algo que deve ser oferecido para ele obrigatoriamente no país, embora, como dissemos acima, a obrigatoriedade só é garantida para jovens de até 17 anos. No relatório à emenda constitucional em questão, o discurso sobre a juventude brasileira é marcado pelos problemas que os jovens vivenciam e pelo caráter relevante que a população jovem tem em relação a outros grupos.

Além de satisfazer o critério da admissibilidade, à PEC em exame apresenta inegável relevância social, porquanto atinge diretamente quase 50 milhões de brasileiros, com idade entre 15 e 29 anos. Nesse universo, 34 milhões têm de 15 a 24 anos, sendo eles os que mais sofrem com a falta de formação profissional e de acesso à cultura e ao lazer, realidade especialmente cruel nas periferias. Nessa faixa etária, também se encontra a parte da população nacional atingida pelos piores índices de desemprego, evasão escolar e mortes por homicídio, sem falar dos problemas relativos à sexualidade, ao abuso de drogas e ao envolvimento com a criminalidade (EXPEDITO JÚNIOR, 2009, p. 2).

Especificamente em relação ao Ensino Médio, a evasão escolar mencionada no relatório do senador, indica a necessidade de melhorar o acesso dos jovens à Educação Básica. Esse acesso vem sendo cada vez mais efetivo, porém, num processo que vem propiciando uma grande heterogeneidade do perfil dos alunos, indicando a reflexão sobre ações que desenvolvam um ensino de maior qualidade. Assim, o Governo Federal desenvolveu ações com o intuito

de transformar o Ensino Médio. Ações como o Programa Ensino Médio Inovador e o Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio buscaram reformular não somente o seu currículo, mas as suas práticas e a forma de lidar com os alunos que, muitas vezes, na concepção dos formuladores dos programas, não eram vistos como jovens (BRASIL, 2013a). Essas ações teriam como princípio o jovem como sujeito de direitos e o Ensino Médio como direito fundamental, sendo ele um *locus* por excelência da experiência juvenil. O aluno de Ensino Médio é um novo sujeito que, por conseguinte, deve ser tratado de outra forma, deve ser repensado para além da mera ideia de aluno.

Num dos cadernos do JUBEMI (Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador), curso de formação para professores da rede pública, temos essa espécie de diálogo com o professor:

esses “novos sujeitos” que agora frequentam a escola estão muito próximos de você. Convivem com você todos os dias. Você já se perguntou sobre o que eles pensam da escola? Qual será o sentido que eles atribuem ao Ensino Médio? Será que é parecido com o que você pensa? Ou será muito diferente? Com certeza, vários dos seus jovens alunos devem estar se perguntando: O que eu estou fazendo aqui? Para que serve cursar o Ensino Médio? O que eu vou fazer com isso? (CARMO; CORREA, 2014, p. 16).

Direcionar o olhar para esse “novo sujeito” que frequenta a escola, sensibilizar-se com a sua experiência e buscar desenvolver uma prática que considera que o aluno do Ensino Médio vivencia uma experiência específica, é parte de um processo em que uma noção de juventude vem sendo problematizada tanto nos discursos acadêmicos, quanto nos discursos governamentais, de modo a fazer emergir o jovem como sujeito de direitos em que o Ensino Médio é um lugar de vivência de sua experiência.

Por um lado, pesquisas como as desenvolvidas pelo Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná mostraram que o Programa Ensino Médio Inovador provocou “mudanças relativamente tímidas no que diz respeito à pretendida reestruturação curricular do Ensino Médio”, entretanto afirma que o estudante foi o “grande beneficiário das mudanças dele derivadas, pois em todos os casos se afirma que houve uma alteração positiva na atitude dos jovens com relação à escola” (SILVA, 2016, p. 105). Por outro lado, outras investigações, como a de Oliveira e Tomazetti (2012, p. 199) argumentam que há ambivalência da escola de Ensino Médio: “ao mesmo tempo em que tem sido sintoma de um processo de subjetivação engendrado em uma sociedade de

consumidores” não está conseguindo realizar a “tarefa de elaborar novas formas de auxiliar os alunos a construírem sentidos para os saberes que lhes são ofertados”.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar algumas problematizações da juventude que, de alguma forma, desenvolveram uma visão mais positiva dos jovens brasileiros do que em décadas anteriores, pretendemos demonstrar que desde a primeira década de 2000 vem se desenvolvendo no Brasil práticas que institucionalizaram as discussões sobre juventude, bem como uma visão política que defende o tratamento deles como sujeitos de direitos. A ideia de que os jovens brasileiros são um grupo heterogêneo, que não podem ser enquadrados em um modelo ideal, traz consigo a defesa de que existem juventudes e não apenas uma juventude. Ora, falar em juventudes demonstra que é necessário conhecer melhor essas experiências juvenis que, no caso do Ensino Médio, é vivenciada por esses “novos sujeitos”.

Ao buscar tratar a juventude com uma importância em si mesma, temos a ideia de que essa categoria social deve participar ativamente na constituição de ações voltadas para ela, de modo que pensar em políticas públicas de juventude tem como condição ouvi-la e deixá-la falar. Assim, o jovem é um sujeito de direitos e todas as ações voltadas a ele devem levar em consideração isso. O Ensino Médio, por outro lado, é um *locus* da experiência juvenil e, em consequência, professores e gestores necessitam desenvolver práticas que levem em consideração que antes de ser um aluno, aqueles que ocupam as cadeiras das salas de aula do Ensino Médio, são jovens, sendo necessário unir as noções de aluno e jovem.

Todavia, com a mudança no Ensino Médio (BRASIL, 2017) proposta pelo Governo Temer (2016 - 2018), fruto de um processo de *impeachment* controverso⁶, o discurso de cuidado para com a juventude vem ganhando espaço em comerciais de televisão, nos quais supostamente o protagonismo dos jovens seria a grande razão da reforma. Não podemos dizer que há uma

⁶ O *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, é um tema em disputa. O uso do termo “controverso” não implica um juízo de valor, mas sim, a compreensão de que a história acerca desse processo é algo em aberto. Há, no mínimo, dois lados: um grupo afirma que ele foi um golpe parlamentar, já outro grupo afirma que ele foi um processo legítimo, dentro do ordenamento jurídico brasileiro.

sintonia, mas sim uma ruptura com o processo de constituição do Ensino Médio como um direito fundamental dos jovens, tendo em vista que a possibilidade de escolha de itinerários formativos traz consigo uma simplificação do currículo e uma formação que de longe é aquela que vinha se desenvolvendo com a problematizações da juventude que pensavam o jovem como sujeito de direitos. Ou seja, não nos parece que há uma preocupação com a formação integral das juventudes que tem como pressuposto o direito dos jovens a um ensino que dê acesso amplo ao conhecimento socialmente construído no decorrer da história.

Diferentemente, a proposta de “Novo Ensino Médio” reduz educação integral a uma questão de carga horária. Há uma “personalização dos itinerários formativos” (SILVA, 2017) fomentada por uma suposta escolha do jovem por uma área de estudo, reduzindo o trabalho comum e coletivo na etapa final da escolarização. Suposta, sim, pois a escolha do itinerário se dará por uma oferta limitada. Nem todas as escolas de Ensino Médio terão professores suficientes para oferecer as diferentes áreas de conhecimentos para realizar os itinerários, quais sejam: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Ainda, é preciso lembrar que o Ensino Médio é a etapa da escolarização que finaliza a possibilidade do estudante ter acesso aos conhecimentos e saberes gerais. Após esta etapa, o estudante tem opções de formação técnica-profissional seguindo especificidades na formação acadêmica. Sabemos que o currículo escolar é sempre uma seleção de parcelas da cultura socialmente construída e recortada pelas relações de poder, porém o itinerário formativo vai fomentar escolhas dos estudantes, talvez precocemente, o que pode cercear o próprio direito ao conhecimento de forma ampla e geral.

Em síntese, as problematizações da juventude aqui trazidas nos fazem pensar que há uma disputa entre uma visão de juventude que busca uma formação em sintonia com as experiências juvenis, o Ensino Médio como o direito fundamental dos jovens, e uma visão de juventude que, assim como aquilo que era vislumbrado pelo Banco Mundial, o jovem é visto como um elemento fundamental para a produção capital humano, isto é, como instrumento para o desenvolvimento econômico.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano.** São Paulo: Anpocs, Scritta, 1994. 172 p.



ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Org.). **Ensino Médio: Múltiplas Vozes.** Brasília: Unesco, 2003. 662 p.

BANCO MUNDIAL. **Jovens em Situação de Risco no Brasil Volume II: Relatório Técnico N° 32310-BR.** Brasília: Banco Mundial, 2006. 191 p.

Disponível em:

<<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186331278301/21Vol2Port.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. **Ensino Médio: Construção Política.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. 76 p.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4530, aprova o Plano Nacional de Juventude e dá outras providências.** Brasília, 2004a. Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=253927&filename=PL+4530/2004.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4529, dispõe sobre o Estatuto da Juventude e dá outras providências.** Brasília, 2004b. Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3BE53EBB441D15A9A25FBB70111FD7D1.proposicoesWebExterno1?codteor=253910&filename=PL+4529/2004.

BRASIL. **Lei nº 11129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens; cria o Conselho Nacional de Juventude e a Secretaria Nacional de Juventude.** Brasília, 2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.

BRASIL. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. Curitiba: UFPR / Setor de Educação, 2013a. 71 p.

BRASIL. Lei nº 12852, de 05 de agosto de 2013. Institui O Estatuto da Juventude e Dispõe Sobre Os Direitos dos Jovens, Os Princípios e Diretrizes das Políticas Públicas de Juventude e O Sistema Nacional de Juventude - Sinajuve. Brasília, 2013b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>.
Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2>. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. 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, 2017. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>.
Acesso em: 30 abr. 2018.

CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena. **Bibliografia sobre a juventude.** São Paulo: EDUSP, 1995. 252 p.

CARMO, Helen C.; CORREA, Lycinia M. **Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio - Caderno 2 - O Ensino Médio no Brasil: Desafios e Perspectivas.** Belo Horizonte: UFMG, 2014. 46 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.

DAYRELL, Juarez. 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.

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

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 24, p.40-52, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. 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: Argumentum, 2009. p. 57-126.

CARRANO, P. C. R; DAYRELL, J. Jóvenes de Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente. **Jóvenes: Revista de Estudios Sobre Juventud**, México, Df, v. 1, n. 17, p. 160-203, 01 jul. 2003.

EXPEDITO JÚNIOR. **Relatório da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania à Proposta de Emenda à Constituição nº 42**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/55282.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 114, p.197-223, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000300009>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 240-251.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 236 p.

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

FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 225-233.

GOULART, Marcos Vinicius da Silva. **A produção da juventude como um objeto de saber pedagógico nos discurso sobre o Ensino Médio no Brasil**. 2018. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

INSTITUTO CIDADANIA. **Documento Final do Projeto Juventude**, 2004. Disponível em: <<https://registrojuventude.files.wordpress.com/2011/02/dicas-projeto-juventude-final-1.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

INSTITUTO LULA. **Projeto Juventude (2003/2004)**. 2011. Disponível em: <<https://www.lula.com.br/projeto-juventude-20032004/>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

OLIVEIRA, Adriano M. ; TOMAZETTI, E. M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. **Educar em Revista** (Impresso), v. 44, p. 181-200, 2012.

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.

ROCHA, Heber Silveira. **Juventude e políticas públicas: formação de agenda, elaboração de alternativas e embates no Governo Lula**. 166f. Dissertação (Mestrado)- Curso de Pós-Graduação em Administração Pública e Governo, Faculdade de Administração de Empresas de São Paulo-Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2012.

SANDRI, S. A formação dos jovens em disputa no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do ProEMI versus proposições do PJF do Instituto Unibanco. In: SILVA, M. (Org.). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2016. p. 31-48.

SILVA, Monica Ribeiro. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista** (UFMG), v. 32, p. 91-110, 2016.

SILVA, Roberto Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, p. 699-717, 2017.

SPOSITO, M. 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>. Acesso em: 01 set. 2017.

SPOSITO, M. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: PAPA, F., & FREITAS, M. **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. (p. 57-75). São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-75.

THOMAS, V. Juventude e Banco Mundial. In: BANCO MUNDIAL (Org.). **Vozes Jovens: um olhar das Organizações e Movimentos de Juventude Sobre o Século XXI**. Brasília: Gráfica Brasil, 2004. p. 15-16.

Recebido em: 17/02/2019

Aprovado em: 23/06/2019