

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

FABIANE GAI PEREIRA

**SENTIDOS DE PROTAGONISMO JUVENIL NAS POLÍTICAS
CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO SUL DO BRASIL**

São Leopoldo

2018

FABIANE GAI PEREIRA

**SENTIDOS DE PROTAGONISMO JUVENIL NAS POLÍTICAS
CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

São Leopoldo

2018

P436s

Pereira, Fabiane Gai

Sentidos de protagonismo juvenil nas políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil / por Fabiane Gai Pereira. – 2018.

123 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

“Orientador: Dr. Roberto Rafael Dias da Silva”.

1. Protagonismo juvenil. 2. Juventude. 3. Políticas curriculares. 4. Ensino médio. I. Título.

CDU: 37.014.5-053.6

FABIANE GAI PEREIRA

**SENTIDOS DE PROTAGONISMO JUVENIL NAS POLÍTICAS
CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 10 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Professora Dr^a. Elí Terezinha Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a UNISINOS, nas pessoas de cada professor, cada colega, cada funcionário, pela acolhida e pelas oportunidades.

Agradeço aos meus pais, Marisene Gai Pereira e José Carlos Pereira, pelo permanente incentivo aos estudos e pela compreensão nos dias de ausência durante o mestrado.

Agradeço ao meu irmão, Fábio Gai Pereira, pela inspiração, pelo exemplo de professor pesquisador e pelos debates filosóficos, que contribuíram para a sofisticação de meus posicionamentos intelectuais.

Agradeço, especialmente, ao meu marido Leandro Meirelles Santana, pelo incentivo, compreensão, apoio financeiro e por todo amor e companheirismo.

Agradeço aos demais familiares que, de algum modo, contribuíram nesta caminhada.

Agradeço a todos os meus alunos, estudantes, pela inspiração, apoio, constante compartilhamento de experiências e por darem sentido aos meus propósitos acadêmicos.

Agradeço ao professor orientador, Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, pela generosidade, compreensão e paciência, por todos os ensinamentos que contribuíram para qualificar a minha produção acadêmica e a minha formação intelectual, sobretudo, pela relação de confiança, respeito e parceria.

Agradeço a todos os profissionais – professores e secretárias – que atuam no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, pela convivência e generosidade em partilhar os seus conhecimentos. Faço menção especial à professora Dr^a. Isabel Aparecida Bilhão, por contribuir, significativamente, para o refinamento do meu processo de escrita.

Agradeço à professora Dr^a. Elí Terezinha Henn Fabris, UNISINOS, e à professora Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti, UFSM, pela disponibilidade em participarem da banca de qualificação, assim como por suas contribuições teóricas, especialmente, por continuarem me acompanhando neste percurso rumo à defesa desta dissertação.

Agradeço aos colegas mestrados e doutorandos pelo companheirismo, cooperação e apoio, sobretudo, por amizades construídas com cumplicidade. Faço menção especial aos colegas da Prática de Pesquisa, pelas contribuições sensíveis

e honestas, que me indicaram caminhos de maior posicionamento crítico na produção escrita e, com isso, de maior qualidade intelectual.

Agradeço aos amigos que celebraram as vitórias decorrentes do mestrado e compreenderam minhas ausências neste período. Faço menção especial ao amigo Felipe Britto, pela revisão rigorosa desta dissertação.

Agradeço à psicóloga Carla Prompt, pelo encorajamento, apoio e sinceridade, e à terapeuta Renata Bertoglio, pelas contribuições no processo de aprender a pensar com o meu próprio pensamento e a estar aberta a outros pontos de vista sem julgamentos.

“A essência de toda moralidade é a responsabilidade que as pessoas assumem pela humanidade dos outros, esta é também a medida do padrão ético de uma sociedade” (BAUMAN, 2008, p. 105).

RESUMO

A presente dissertação analisa os sentidos de protagonismo juvenil derivados das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, que foram implementadas no período entre 2007-2017. Para tanto, examina documentos internacionais que influenciam na definição de diretrizes curriculares para o Ensino Médio no Brasil, documentos nacionais que contribuem para a definição dessas diretrizes curriculares, bem como documentos estaduais do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná, referentes a diretrizes curriculares instituídas para o Ensino Médio em cada estado. Tais documentos são problematizados quanto aos discursos engendrados na legislação que orienta a prática educativa nos variados sistemas estaduais de ensino sob a perspectiva da sociedade individualizada, refletindo sobre o impacto das mudanças históricas nos processos sociais e educacionais do tempo presente, buscando compreender e analisar o contexto orientada pelo conceito de epistemologia social e histórica. A investigação proposta nesta pesquisa inscreve-se no campo teórico dos Estudos Curriculares, focalizando três eixos centrais, sendo eles: Juventude, Ensino Médio e Políticas Curriculares, sob o recorte do protagonismo juvenil. Após ampla atividade analítica, são apresentados três sentidos de protagonismo juvenil, que assumem centralidade nos textos examinados, quais sejam: protagonismo como método de intervenção pedagógica, protagonismo como cultura para o trabalho e protagonismo como estratégia de apropriação cultural. Conclui-se a pesquisa, ampliando o debate com a proposição de novas estratégias para a aplicação do conceito protagonismo juvenil.

Palavras-chave: protagonismo juvenil, juventude, políticas curriculares, ensino médio.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the meaning of juvenile protagonism derived from the curricular policies for the Secondary School in Brazil, implemented between the periods from 2007 to 2017. Therefore, International documents that influence the definition of curriculum guidelines for Secondary School; National documents that contribute to the definition of these curriculum norms; as well as State documents from Rio Grande do Sul, Santa Catarina, and Paraná, referred to the curriculum guidelines established for the Secondary school in each State, were examined. Such documents are problematized regarding to their discourse attached to the Legislation that guides the educational practices in the various education State systems under the perspective of an individualized society, reflecting upon the impact of the historical changes in the social processes and educational currently, seeking to understand and analyze the context oriented by the concept of historic and social epistemology. The proposed research is inscribed in the theoretical area of the Curriculum Studies, focusing on three main pillars, being that: Youth, Secondary School, and Curriculum Policies, under the juvenile protagonism means. After wide analytic activity, there are presented three senses of juvenile protagonism that lead on examined texts, which are: protagonism as a pedagogical intervention methodology, protagonism as culture for the work and protagonism as strategy for cultural appropriation. This research study is concluded by enlarging the debate with the proposition of new strategies for the applicability of the concept of juvenile protagonism.

Key-words: juvenile protagonism; youth, curriculum policies; secondary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro <i>Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática</i>	29
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual da juventude brasileira	40
Gráfico 2 - Distribuição da população jovem no Brasil	41
Gráfico 3 - Escolaridade do jovem brasileiro	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Juventude, adolescência e puberdade	36
Quadro 2 - Descrição dos documentos para análise	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos acadêmicos sobre protagonismo juvenil realizados no período de 2007 a 2017 no Brasil	24
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
FAPA	Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Avaliação da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
ONG's	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPG	Programa de Pós-Graduação
PR	Paraná
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
UFRJ	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNISINOS	Universidade do Vale Rio dos Sinos
----------	------------------------------------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PROTAGONISMO JUVENIL: DE QUE ESTAMOS FALANDO?	21
1.1 ESTUDOS SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL: DA DEFINIÇÃO DA PESQUISA A UM ENCONTRO COM A (PRÓPRIA) HISTÓRIA	22
1.2 PROTAGONISMO JUVENIL, JUVENTUDE, JOVEM: INVESTIGANDO OS DETALHES	23
1.2.1 Juventude: quem são os jovens?	33
1.2.2 O jovem brasileiro	40
1.3 A EMERGÊNCIA DO JOVEM PROTAGONISTA.....	42
2 JUVENTUDE, POLÍTICAS CURRICULARES E SOCIEDADE INDIVIDUALIZADA	48
2.1 SOCIEDADE INDIVIDUALIZADA: UM DIAGNÓSTICO	48
2.2 INDIVIDUALIZAÇÃO COMO UM MODO DE VIDA: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E O JOVEM CONTEMPORÂNEO	55
2.3 CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES PARA JOVENS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	62
3 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REFORMAS E DISCURSOS	68
3.1 DA INSTRUÇÃO AOS JOVENS DA ELITE ÀS REFORMAS PARA TODOS OS JOVENS	69
3.2 DAS REFORMAS CURRICULARES AOS DISCURSOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: UM ENSAIO EXPLORATÓRIO	75
4 PROTAGONISMO JUVENIL E ENSINO MÉDIO: UMA APROXIMAÇÃO PRODUZIDA PELAS POLÍTICAS CURRICULARES	82
4.1 PROTAGONISMO COMO MÉTODO: A APRENDIZAGEM VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DO JOVEM	87
4.2 PROTAGONISMO COMO CULTURA PARA O TRABALHO: O JOVEM COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	95
4.3 PROTAGONISMO COMO ESTRATÉGIA DA APROPRIAÇÃO CULTURAL: A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO DO JOVEM	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM NOVO COMEÇO	109
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

*“Há muito tempo que ando
Nas ruas de um Porto não muito Alegre
E que no entanto me traz encantos
E um pôr de sol me traduz em versos
De seguir livre muitos caminhos
Arando terras, provando vinhos
De ter ideias de liberdade
De ver amor em todas idades”
(Trecho da música “Horizontes”, de Elaine Geissler)¹*

Início esta dissertação de mestrado compartilhando experiências, apresentando caminhos percorridos, feitos de sonhos e projetos, quedas e conquistas, dúvidas e quase certezas, permitindo-me usar a liberdade do pensar e do sentir, expressando a felicidade de compor essas linhas como versos musicais, que registram histórias de tempos vividos, seja do lugar de estudante, professora ou orientadora; filha, esposa ou cidadã, é das diversas posições que ocupei e ocupo como sujeito social que proponho este trabalho com entusiasmo, comprometimento e esperança. Nas condições desta composição, cada um dos capítulos deste estudo trará, como epígrafe, variadas expressões musicais que marcaram minha constituição juvenil.

O meu caminho acadêmico começa em 1993, ano em que ingressei na graduação, no curso de Pedagogia - Orientação Educacional na FAPA, Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras. Os horizontes desta jovem sonhadora foram-se desvelando e, na multiplicidade desse percurso, fui-me (re) constituindo. Projetada ao campo educacional, encontrei dificuldades, acompanhei significativas mudanças sociais, vivi muitos recomeços; experiências que foram exigindo novos conhecimentos.

Dos constantes desafios do cotidiano escolar, mais do que a paixão pela educação, posso afirmar que a necessidade em compreender o processo social em transformação era o que realmente me impulsionava a persistir nos estudos. Neste sentido, foi, e continua sendo, a complexidade do mundo contemporâneo o que reforça o meu compromisso em buscar compreender a dinâmica das relações humanas, o processo do aprender, o processo do ensinar, a participação da criança

¹ Para ouvir a música *Horizontes*, de Elaine Geissler. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/elaine-geissler/horizontes/>. Acesso em 27 mai. 2017

e do jovem na escola, a formação docente, o currículo, a cultura, a gestão democrática e as suas ferramentas, bem como as políticas públicas voltadas para a juventude. Desse modo, o meu propósito como educadora passa por contribuir, de forma responsável e coerente, para o processo de formação humana e intelectual do jovem estudante, considerando as diversas possibilidades de espaços formativos e oportunidades de participação social.

Das experiências da trajetória formativa, destaco duas especializações realizadas, a saber: Psicopedagogia Institucional e Clínica (FAPA) e Gestão do Social (UNISINOS). Inicialmente, pode causar estranhamento encontrar, no mesmo currículo, cursos de natureza tão diferentes, entretanto, na diversidade de saberes, encontro caminhos para compreender o cenário social da atualidade, assim como ferramentas para uma prática multidisciplinar, de acordo com as exigências profissionais do contexto educacional. Destaco o ideal versado em *Horizontes*, no qual os anos de 1980 seriam tempos de esperança, visto que, próximos da segunda década dos anos 2000, ainda viveríamos mais intensamente o dilema entre liberdade e segurança (BAUMAN, 2008).

Sob esse ponto de vista, a discussão sobre educação no Brasil vem envolvendo vários segmentos da sociedade, que passam a integrar a composição de suas diretrizes, sejam: saúde, desenvolvimento social, psicologia, sociologia, história, economia, segurança, justiça, derrubando fronteiras entre áreas de conhecimento. Porém, essa abertura que pode enaltecer a importância de uma visão pluralista e estruturada em rede (BAUMAN, 2001), também pode enfraquecer o potencial da educação em sua tendência propositiva, no sentido de contribuir na produção de novos modos de ser, pensar e agir (FOUCAULT, 2008), constituindo gestos duplos (POPKEWITZ, 2008), que podem confundir papéis ou mesmo fragilizar instituições.

Assim sendo, temos visto a construção social de que a escola é um *lugar para tudo*, no qual a aquisição de conhecimento compete com a resolução de problemas sociais (NÓVOA, 2009). Sob esse aspecto, a escola vem sendo convocada a articular ações educativas conjuntamente a ações sociais, de modo a considerar a racionalidade vigente por meio de políticas públicas, que priorizam resultados de avaliações externas em larga escala e a análise de indicadores sociais, em detrimento ao contexto multifatorial, no qual cada escola constitui-se com as suas particularidades. No entanto, essa responsabilidade, forjada à

educação, origina-se de demandas da sociedade contemporânea, que, em grande velocidade, vem se apresentando com novas características e, dessa forma, mais uma vez, provocando-me a vislumbrar novos horizontes e a reforçar o meu compromisso ético e pedagógico com a educação.

As contradições e o movimento duplo das coisas permitem-nos, segundo Bourdieu (1990), reconhecer que o mundo é mais complexo e multifacetado do que está descrito na lógica (POPKEWITZ, 2001). Em busca de uma visão crítica e lúcida do contexto social atual, sigo olhando para o contemporâneo, de forma a problematizá-lo, questioná-lo, compreendê-lo, ao invés de simplesmente assumi-lo conformadamente. Com esse propósito, retorno ao ambiente acadêmico na interseção entre minha experiência, a dimensão investigativa da pesquisa e o compartilhamento de ideias nas relações que se estabelecem na universidade.

Por conseguinte, é relevante enfatizar que, no interior de minhas experiências profissionais, **o jovem** destaca-se como categoria fundamental. A ideia de **protagonismo juvenil** na escola vem se constituindo em minhas práticas pedagógicas como tema e método na ação educativa, justificando o meu interesse em produzir pesquisa nessa área. Mediante essa razão, a pesquisa visa ampliar os estudos sobre a juventude por um prisma pedagógico, propondo uma contribuição acadêmica para esse campo teórico.

Ao refletir sobre o lugar do jovem na construção das políticas curriculares para o ensino médio, começo a sinalizar o meu problema de pesquisa, neste sentido, as minhas investigações focalizam três eixos centrais, quais sejam: Juventude, Ensino Médio e Políticas Curriculares. Para tanto, pergunto: **quais os sentidos de protagonismo juvenil nas políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil no período de 2007 a 2017?** E, nessa perspectiva, problematizo quanto aos discursos engendrados na legislação que orientam a prática educativa nos variados sistemas estaduais de ensino.

Destaco a delimitação do período para a pesquisa, tendo em vista a opção por estudar o tempo presente, a contemporaneidade pedagógica (CAMBI, 1999), despontando o cenário da construção do Estado Moderno articulada na transição do século XIX para o século XX. Sob tais condições, naquele período, vislumbramos a consolidação de um modelo escolar que modifica modos de socialização, redefine a organização da vida familiar e social, ocupa espaço com a promoção da cidadania e de outras pautas da agenda internacional, como: “educar para a vida democrática ou

para a sustentabilidade ambiental”, desenvolvendo uma espécie de *transbordamento* que levou a escola a assumir uma infinidade de tarefas (NÓVOA, 2009). Certamente, temáticas como democracia e sustentabilidade têm importância para a formação humana; entretanto, essas demandas sociais vêm confundindo a função da escola e descaracterizando o currículo em relação ao enfoque do conhecimento escolar, poderoso e especializado (YOUNG, 2007; 2014) e da transmissão cultural (DUSSEL, 2009) na formação intelectual. Ainda assim, tais práticas estão vinculadas a racionalidades políticas que atravessam a constituição da criança e do jovem, fabricando um novo modelo de sujeito para a sociedade contemporânea (FOUCAULT, 2008).

Neste sentido, justifica-se a urgência em compreender as novas características desse tempo, buscando pistas que possam contribuir para a produção de outros sentidos, de modo a propor interlocução entre pesquisa e prática pedagógica, sob uma reflexão crítica e propositiva quanto à necessária conexão entre esses elementos. Portanto, o intuito é investigar documentos produzidos nessa última década, pretendendo obter um mapeamento das políticas curriculares da atualidade, considerando o recorte analítico do protagonismo juvenil.

Do ponto de vista metodológico, elegi a **análise documental** (CELLARD, 2012), dando três enfoques à pesquisa, sendo eles: a) documentos internacionais que influenciam na definição de diretrizes curriculares para o Ensino Médio no Brasil; b) documentos nacionais que contribuem para a definição de diretrizes curriculares para o Ensino Médio no Brasil; c) documentos estaduais, do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, referentes a diretrizes curriculares instituídas para o Ensino Médio em cada estado.

Dentre os autores estudados e as categorias analíticas que sustentam a pesquisa, destaco os conceitos teóricos de *Regina Magalhães de Souza*, quando verifico a noção de *protagonismo juvenil*, as suas raízes históricas, a dimensão política e o papel pedagógico. Evidenciado o contexto da *sociedade contemporânea individualizada*, busco realizar um diagnóstico social na perspectiva de *Zygmunt Bauman*. Para compreender e analisar o contexto, exploro o conceito de *epistemologia social* de *Thomas Popkewitz* como conceito orientador das análises. Por esse caminho, conduzo a pesquisa, considerando as dimensões pedagógica, política e social da problemática em estudo.

A investigação proposta nesta pesquisa inscreve-se no campo teórico dos Estudos Curriculares, campo vinculado às Ciências da Educação e marcado pela divergência de argumentos, situados tanto no plano dos discursos acadêmicos, como também das práticas escolares (PACHECO; PEREIRA, 2007). Sob esse prisma conceitual e metodológico, no século XX, os Estudos Curriculares sustentam-se a partir das contribuições de diversas áreas do conhecimento, tais como: Filosofia, Administração, Psicologia, Sociologia, Ciência Política, História, assim como dos Estudos Culturais (HALL, 1997). Neste sentido, caracteriza-se por um hibridismo epistemológico (PACHECO; PEREIRA, 2007) que articula saberes de variadas correntes teóricas, originando a sua identidade conceitual abrangente e complexa. Nessa multiplicidade de campos de trabalho abordados, há um exercício transdisciplinar que permite cruzar livremente através de campos tão distintos, constituindo uma espécie de pensamento transversal, para o qual a produção teórica de Foucault contribui para a importância de não ficar circunscrito a uma única área do saber, ampliando a dimensão investigativa da pesquisa e a prática de pensar sobre o próprio pensamento, colaborando para questionar sobre as certezas prontas do universo educacional (GALLO; VEIGA-NETO, 2007).

Dessa forma, considerando a relevância científica e social da temática orientadora do estudo, tendo em vista a crescente tendência em buscar compreender a juventude contemporânea e a possibilidade de contribuir para os estudos sobre protagonismo juvenil sob a perspectiva pedagógica, bem como a sua ancoragem em minhas experiências profissionais e acadêmicas, entendo que posso avançar na composição deste trabalho acadêmico. Para esse propósito, apresento a dissertação, estruturando-a em cinco partes.

No Capítulo 1, *Protagonismo juvenil: de que estamos falando?*, apresento considerações sobre a escolha da temática de pesquisa, relacionando com minhas experiências juvenis, os meus propósitos profissionais e acadêmicos; destaco conceitos e concepções que envolvem a juventude; discorro sobre a revisão de literatura produzida acerca do protagonismo juvenil e apresento um panorama do jovem brasileiro, a partir de gráficos estatísticos. Ao final do capítulo, proponho uma reflexão crítica quanto à ideia de jovem protagonista.

No Capítulo 2, *Juventude, políticas curriculares e sociedade individualizada*, proponho um diagnóstico da sociedade contemporânea, refletindo sobre o impacto das mudanças históricas nos processos sociais e educacionais, com enfoque no

conceito de *modernidade líquida* e *sociedade individualizada* de Bauman (2001; 2008); problematizo sobre a função do currículo, relacionando com políticas curriculares da atualidade; proponho reflexão acerca da produção do mundo social, dos padrões de conhecimento e do processo de escolarização, apresentando a *epistemologia social*, de Popkewitz (2001; 2008), como ferramenta de análise da pesquisa.

No Capítulo 3, *Ensino médio no Brasil: reformas e discursos*, descrevo a trajetória do ensino secundário no Brasil sob o recorte da posição do jovem estudante, refletindo criticamente sobre a influência em sua formação humana e profissional decorrente das diversas reformas nas políticas curriculares para o Ensino Médio, a partir da inscrição de discursos político-pedagógicos; sistematizo os documentos em estudo, apresentando a metodologia utilizada, procedimentos investigativos e pressupostos teóricos explorados no decorrer da análise.

No Capítulo 4, *Protagonismo juvenil e ensino médio: uma aproximação produzida pelas políticas curriculares*, apresento as análises realizadas a partir do estudo rigoroso de três blocos de documentos, sejam: internacionais, nacionais e dos estados da região sul do Brasil, investigando recorrências empíricas e particularidades de cada documento, sob a perspectiva dos sentidos de protagonismo juvenil predominantes, descrevo e contextualizo cada documento, concludo apresentando três sentidos de protagonismo juvenil que assumem centralidade nos textos examinados.

Por fim, em *Considerações finais: um novo começo*, faço uma breve retomada do contexto social contemporâneo, a partir do diagnóstico realizado e de conceitos que deram sustentação à análise, seleciono dois tópicos para ampliar o debate, sejam: *responsabilização individual* e *participação*, proponho novas estratégias para a aplicação do conceito protagonismo juvenil.

1. PROTAGONISMO JUVENIL: DE QUE ESTAMOS FALANDO?

*“Eu prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Eu prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”
 (Trecho da música “Metamorfose ambulante” de Raul Seixas)²*

Do desejo de contribuir para a Educação ao desafio de produzir um estudo relevante socialmente, vou-me (re) conhecendo e me (re) constituindo pelos caminhos da dissertação; nessa metamorfose, vou-me transformando ao deixar para trás algumas ideias velhas e colocando-me receptiva a novas percepções. O primeiro ano do mestrado torna-se um marco da ambivalência, entre concordâncias e divergências, dúvidas e certezas, foram desvelando-se as notas que dariam o tom desSa nova música.

Olhar para si mesmo é tarefa constante de um educador, identificando modos de ser, pensar e agir, assim como observar se os sentimentos, os pensamentos e as ações estão alinhados em suas atitudes diárias. No entanto, essa visão adulta de organizar a vida de forma planejada confronta-se, muitas vezes, com a transitoriedade da juventude, que se caracteriza por uma *metamorfose ambulante*, sedenta por experiências, por viver o *agora*, ao som da música em volume alto. Comumente, diz-se que o jovem está em processo de *vir a ser*, na transição da adolescência para a vida adulta, como se ainda não houvesse uma identidade nessa pessoa ou como se ainda não fosse um sujeito social. Entretanto, *será que ao chegar à idade adulta a pessoa está pronta para a vida e as suas imprevisibilidades?*

Nessa perspectiva, apresento o primeiro capítulo em uma narrativa que mescla as minhas experiências juvenis com os propósitos profissionais, reunindo os deslocamentos produzidos com o decorrer dos estudos, a fim de dar sentido à escolha da temática de pesquisa. A partir desse aspecto, exploro conceitos e concepções que permeiam a noção de *protagonismo juvenil*, evidenciando os enfoques teóricos da dissertação sob as dimensões pedagógica, política e social, optando por uma relação com o objeto de pesquisa.

² Para ouvir a música *Metamorfose ambulante* de Raul Seixas. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/raul-seixas/metamorfose-ambulante.html>. Acesso em 10 jun. 2017

1.1. ESTUDOS SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL: DA DEFINIÇÃO DA PESQUISA A UM ENCONTRO COM A (PRÓPRIA) HISTÓRIA

Das lembranças do tempo de estudante no Ensino Fundamental (o antigo *1º grau*) e do Ensino Médio (*2º grau*), é significativa a sensação de *ser invisível*, no sentido de haver poucas condições de participação naquele contexto escolar, situado entre 1980 e 1992, no qual os jovens não integravam os cenários de tomada de decisões. Ainda assim, houve movimentos estudantis presentes no processo de redemocratização do Brasil, reforçando a noção do jovem como sujeito de direitos e como uma pessoa capaz de protagonizar as suas escolhas.

Nessa aproximação do passado com o presente, tornam-se claros os motivos pelos quais a *juventude* fez-se categoria essencial em minha trajetória profissional, justificando-se por meio de minhas experiências juvenis que foram marcadas pelo desejo de ser ouvida, pela espera de oportunidades de participação ao invés do disciplinamento, do anseio por espaços de discussão e da livre expressão de opiniões. Como afirma o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1988, p. 66): “Todo conhecimento é autoconhecimento”, assim, nesses deslocamentos, percebo que a construção do meu percurso como Orientadora Educacional vincula-se a jovens estudantes e à formação de grupos de jovens sob a perspectiva da escuta, da participação e da cooperação, tornando-se imanente à minha prática educativa.

Do ideal à legislação, essa prática é alicerçada na noção de que a escola pertence ao estudante, é o lugar da criança e do jovem (DEWEY, 2007). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é instituída a obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar das pessoas de seis a 17 anos. No entanto, em 2009, uma emenda constitucional antecipa a idade para ingresso obrigatório na escola aos quatro anos.

Na medida em que há uma legislação que o impele a frequentar a escola, o jovem passa a ter não apenas o direito, mas o dever de estar em uma instituição de ensino. Portanto, se a escola é o lugar do jovem, independente de sua escolha, dentre as suas funções *não deveria estar a promoção de oportunidades de participação ao jovem estudante?* Sob esse ponto de vista, práticas democráticas dariam condições para a produção de novos modos de pensar, agir e viver, contribuindo para que o jovem transforme-se de mero espectador a um sujeito que se relaciona com o processo ensinar-aprender, socializando as suas ideias e

propondo ações, tornando-se protagonista da sua própria trajetória de formação humana e de aquisição de conhecimento.

Neste sentido, o fomento ao *protagonismo juvenil* passa a ter grande importância no processo de construção da identidade escolar e, por consequência, das práticas pedagógicas. O uso da expressão *protagonismo juvenil* no universo escolar é bastante comum, sendo utilizada de forma coloquial e, muitas vezes, inclusive, despreocupada com a concepção político-pedagógica que a envolve, promovendo equívocos e desencontros entre teoria e prática educativa.

Buscando construir um diagnóstico a partir da revisão de literatura, tomei conhecimento das produções referentes ao tema por meio de uma pesquisa bibliográfica, o que implicou a leitura de artigos, livros, trabalhos acadêmicos, uso de vários repositórios digitais de dissertações e teses, assim como estudo de textos indicados pelos professores, relacionando os conceitos apresentados com o tema de pesquisa, além das incursões na biblioteca física, garimpando obras relevantes. Nesse momento do percurso acadêmico, reconheço o campo temático, observando conceitos, abordagens, perguntas, estudiosos e teóricos, apropriando-me do contexto de pesquisa ao considerar os trabalhos realizados na última década. Contudo, nesse diálogo entre o sabido e o saber construído, foi-se produzindo novos conhecimentos, um confronto com as próprias ideias, com o vivido, com o idealizado, com o esperado, com o naturalizado.

Deram-se os deslocamentos necessários para que o foco da dissertação se tornasse mais nítido. Desse modo, os dados do estado da arte começaram a estruturar a pesquisa e revelaram o cenário contemporâneo do protagonismo juvenil, ponto de partida da seção seguinte.

1.2 PROTAGONISMO JUVENIL, JUVENTUDE, JOVEM: INVESTIGANDO OS DETALHES

Pretendendo discorrer uma pesquisa exploratória em busca das tendências em relação ao conceito de protagonismo juvenil, busquei evidências nas produções acadêmicas em torno do tema em estudo, apropriando-me de plataformas digitais reconhecidas no meio acadêmico, a fim de verificar a incidência do tema, quais os programas de pós-graduação demonstram interesse na temática, o enfoque dos estudos, as ênfases temáticas e os procedimentos metodológicos utilizados. Foram

observadas as recorrências, as particularidades, bem como as lacunas que podem indicar caminhos investigativos relevantes. Para tanto, optei pelo recorte analítico do período de 2007 a 2017, seguindo a intenção de pesquisar o tempo presente, a última década da atualidade. As consultas foram realizadas, utilizando, para tal, o descritor *protagonismo juvenil*, nos repositórios digitais da CAPES, IBICT, Scielo, bem como das universidades UNISINOS e UFRGS/Lume.

Desse modo, importa destacar que foram encontrados três artigos datados de 2009, 2013 e 2016, no Portal Scielo, abordando especificamente o referido tema, ainda assim, somente um desenvolvendo revisão teórica e os demais enfatizando estudos de caso. No IBICT foram localizadas 17 produções, dentre elas 14 dissertações e três teses. No banco de teses e dissertações da UNISINOS, constam 115 produções, entretanto, muitos trabalhos aparecem duplicados, comprometendo a exatidão da pesquisa. No entanto, na pesquisa geral do banco de teses e dissertações da UFRGS, aparecem 472 trabalhos acadêmicos. Por fim, o banco de teses e dissertações da CAPES, apresentou 6.109 trabalhos produzidos entre 2012 e 2015, e 631 trabalhos em 2016.

Tendo em vista a diversidade dos dados obtidos, busco refinar os resultados dando ênfase à plataforma do IBICT, que, em suas características, dá condições para sistematizar a pesquisa exploratória por amostragem, contribuindo, dessa forma, para uma análise mais precisa da revisão de literatura sobre *protagonismo juvenil*. Neste sentido, a fim de delinear um panorama quanto aos trabalhos acadêmicos realizados sobre o tema desta dissertação, segue uma tabela, por mim elaborada, reunindo os elementos que favorecem a composição desta análise.

Tabela 1 - Trabalhos acadêmicos sobre protagonismo juvenil realizados no período de 2007 a 2017 no Brasil

Ano	PPG/IES	Tipo de estudo	Título do estudo	Autor (a)	Ênfase temática	Procedimento metodológico
2007	Sociologia USP (Universidade de São Paulo)	Tese	<i>O discurso do protagonismo juvenil</i>	Regina Magalhães de Souza	Abordagem teórica	Análise documental
2007	Educação UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	Tese	<i>A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao</i>	Gilmar Barbosa Guedes	Prática pedagógica	Revisão da literatura; Consulta documental.

			<i>protagonismo juvenil via empoderamento</i>			
2007	Educação UNESP (Universidade Estadual Paulista)	Dissertação	<i>O Programa Escola da Família e o protagonismo juvenil: um panorama de 2003 a 2006</i>	Gina Sanchez	Estudo de Caso; Abordagem teórica	Pesquisa bibliográfica; Análise documental; Entrevistas.
2008	Serviço Social PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Tese	<i>Protagonismo juvenil: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude</i>	Maria Izabel Calil Stamato	Abordagem teórica; Estudo de caso	Análise documental
2009	Teologia PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Dissertação	<i>Formação-Ação: um estudo do desenvolvimento do protagonismo juvenil no projeto missão jovem</i>	Renata Zanella	Estudo de caso	Diário de campo; Levantamento com os participantes após o término de cada etapa do projeto.
2009	Educação Matemática PUC/SP	Dissertação	<i>A percepção dos alunos do ensino médio sobre a proposta "São Paulo faz escola"</i>	Josefa Roseli da Silva Estrella	Estudo de Caso	Abordagem qualitativa (descritiva-interpretativa); Coleta de dados (questionários); Análise documental.
2009	Serviço Social UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	Dissertação	<i>A materialização da Política Nacional de Juventude através do ProJovem: uma análise do processo de construção do programa e sua particularidade no município do Rio de Janeiro</i>	Wilaine Pereira da Silva	Estudo de Caso; Políticas públicas.	Pesquisa documental
2009	Educação UNESP (Universidade Estadual Paulista)	Dissertação	<i>Protagonismo juvenil e educação na juventude no ensino médio brasileiro</i>	Kathiuscia Aparecida Freitas Pereira	Abordagem teórica	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa de campo (questionários e grupos de diálogos).
2010	Antropologia Social UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)	Dissertação	<i>Do sofrimento psicológico entre universitários: uma etnografia com jovens estudante e grupos terapêuticos</i>	Victor Amaral Costa	Estudo de Caso	Pesquisa etnográfica; Entrevistas abertas.
2011	Ciências do Movimento Humano UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	Dissertação	<i>O protagonismo juvenil em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre</i>	Altemir de Oliveira	Estudo de Caso	Etnografia
2011	Letras UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora)	Dissertação	<i>Vida escolar – o mapa da crise sob a perspectiva discente</i>	Flávia Cristina Bernardo	Estudo de Caso	Procedimentos mistos (quantitativos e qualitativos) para análise dos dados.
2011	Administração	Dissertação	<i>Empreendedorismo social e</i>	Fabiano André	Estudo de Caso	Entrevistas

	UFRN		<i>Protagonismo Juvenil: A Estratégia Socioeducativa do Projeto Oásis de Intervenção Universitária</i>	Gonçalves Silva		
2013	Antropologia Social UFRGS	Dissertação	<i>Retomando a nossa esquina: o movimento hip hop e suas formas de fazer política em Porto Alegre</i>	Cássio de Albuquerque Maffioletti	Estudo de Caso	Entrevistas
2015	Letras UFJF	Dissertação	<i>A sala de aula de língua portuguesa: uma proposta comprometida com o protagonismo</i>	Maria Margarete Salvate Brasil	Estudo de caso; Prática pedagógica	Pesquisa-ação
2015	Letras UFJF	Dissertação	<i>A resignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de língua portuguesa</i>	Clarissa Mieko Luiz Ishikawa	Estudo de caso	Pesquisa-ação-participativa
2016	Ciências Sociais PUC/SP	Dissertação	<i>Projeto Olho Vivo: juventude e comunicação em São Gonçalo e Niterói</i>	Camila de Lima Garroux	Estudo de caso	Revisão da literatura; Análise de produções dos jovens.
2016	Gestão e Avaliação em Educação Pública UFJF	Dissertação	<i>O projeto professor diretor de turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE</i>	Francisco Auricélio Rodrigues Dias	Estudo de caso	Análise documental; Entrevista semiestruturada.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Ao analisar os dados contidos na tabela, é possível perceber a multiplicidade de campos teóricos com interesse em pesquisa sobre protagonismo juvenil, o que reafirma o seu potencial para os estudos híbridos e a transversalidade de seus elementos constitutivos. É significativo observar que, sob o total de 17 trabalhos produzidos, somente em três, os programas de pós-graduação em educação estão representados, demonstrando uma lacuna no campo investigativo nessa área de conhecimento. Também chama a atenção o fato de que parece haver menos interesse dos doutorandos em desenvolver pesquisa sobre a temática. Sobretudo, em relação à ênfase temática e às opções metodológicas impressiona, tanto nesse grupo de trabalhos do IBICT, assim como nos demais repositórios digitais pesquisados, quanto ao fato de que a maioria realiza Estudo de caso, com destaque para pesquisas sobre projetos ou programas específicos, o que atribui maior relevância para minha pesquisa, que enfatiza a abordagem teórica do tema. Considerando, enfim, os dados dessa revisão de literatura, confirma-se a

importância de empregar esforços na aproximação com fontes teóricas para compreender os sentidos de protagonismo juvenil, analisando as demarcações discursivas que o envolvem.

Aprofundando o conceito de protagonismo juvenil, destaco a obra intitulada *O discurso do protagonismo juvenil*, que trata da publicação da tese de doutorado da socióloga Regina Magalhães de Souza, a qual se tornou referência para estudos sobre a temática em diversos trabalhos acadêmicos. Vale ressaltar que essa tese consta na tabela 1 (um) referida anteriormente, entretanto, o meu acesso ao livro ocorreu antes da pesquisa nas plataformas digitais.

Souza (2008) fez a opção metodológica pela análise de textos, em um recorte de amostras de regularidades enunciativas que vieram a construir o discurso do protagonismo juvenil. O material escrito em análise compôs-se por *folders*, livros, textos divulgados pela internet, publicações de organizações internacionais, organizações não governamentais brasileiras e autores (pedagogos, sociólogos e psicólogos) que escrevem sobre juventude, educação e políticas públicas, principalmente no período de 1985 a 2005.

A autora delinea uma breve trajetória dos movimentos sociais protagonizados pela juventude, alertando quanto ao esvaziamento dos movimentos estudantis nos anos de 1980 e suscitando reflexão quanto à declaração da ONU, em 1985, sobre o “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz”. Ademais, indica os anos de 1990 como o período de renascimento do movimento estudantil, a partir do *movimento dos caras-pintadas*, em que jovens secundaristas saíram às ruas em protesto ao governo do presidente Fernando Collor de Melo, conferindo participação da juventude em seu processo de *impeachment*.

Quanto à relação *currículo e legislação*, menciona as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e o Plano Nacional da Juventude. Em capítulo específico sobre a *pedagogia do protagonismo juvenil*, Souza (2008) demarca, com clareza, o surgimento do discurso do protagonismo juvenil nos textos de organismos internacionais, ONG's e educadores nos anos de 1980, como um eixo pedagógico e até mesmo como método educativo. A autora discorre uma análise fundamentada acerca da participação da juventude em projetos socioeducativos por meio do trabalho voluntário.

Em linhas gerais, a autora faz uma crítica ao perceber o jovem protagonista como objeto de intervenção, confirmando que o discurso do *fazer coisas* ocupa o

lugar da cidadania e que a mobilização de luta torna-se atuação social, identificando uma nova forma de política, denominada *atividade* ou *atuação individual*. Considera que a política curva-se à economia e às pressões do mercado, o que a desqualifica e anula, fazendo com que as pessoas não acreditem em uma mudança social por meio da política, empoderando-se nesse tipo de participação baseada na atividade ou realização concreta.

A atividade individual, princípio da homogeneização do social,

também atesta a eficácia do discurso, na medida em que o incorpora ao próprio objeto. Materializado pela atividade do *jovem protagonista*, o discurso não aparece como discurso, ou aparece como um discurso *da* juventude, emanado pela própria. É a atividade que permite ao discurso do *protagonismo juvenil* apresentar-se como um discurso *da* juventude. Juventude *sem voz*, como já formulado, uma vez que o *jovem protagonista*/voluntário/cidadão não é o autor, mas o *portador ativo* de um discurso que se supõe falado por ele (SOUZA, 2008, p. 86).

A obra de Souza (2008) contribui de forma proeminente para esta dissertação na medida em que reflete acerca dos sentidos de *protagonismo juvenil*, definindo a dimensão política de sua aplicação, sua origem no contexto social e sua inscrição nos modos de vida da juventude. Ao tomar conhecimento das raízes históricas do *protagonismo juvenil*, vinculadas fortemente à racionalidade neoliberal³, e reconhecer que o jovem desse discurso não é sujeito, no sentido da reflexão crítica e da ação propositiva, foi impactante. Começo a perceber que a ideia de protagonismo é produzida no território social, sendo a dimensão política uma força matricial que determina ações e produz efeitos no campo educacional, anunciando o protagonismo juvenil como uma *nova forma de participação*.

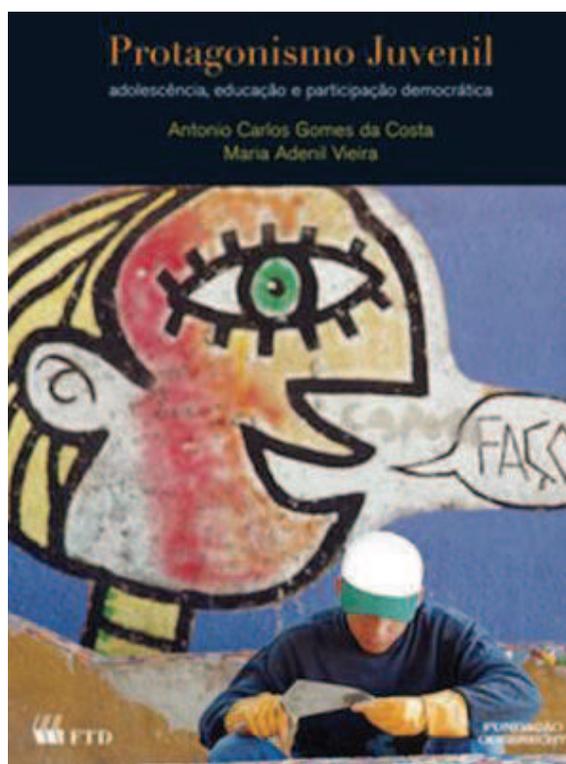
Durante o processo da revisão de literatura, destaco a dissertação da também socióloga, Maria Alda de Sousa, não constante na tabela 1 (um). O seu trabalho acadêmico, datado de 2011, contribuiu com dados relevantes para ampliar o escopo desta pesquisa em uma perspectiva sociopolítica, apresentando estudos conceituais, legislações específicas, referenciais teóricos. Vale enfatizar dois pontos abordados por Sousa (2011), os quais também são elementares na tese de Souza (2008), imprimindo novos rumos a esta pesquisa. Primeiramente, exploram que o

³ O geógrafo britânico David Harvey publicou, em 2005, o livro *Uma Breve História do Neoliberalismo*, que marcou época pela análise desse novo modo de dominação capitalista. Ele refere-se a uma teoria, uma paleta de ideias, uma estratégia política ou um período histórico. A revista eletrônica Outras Palavras: Comunicação Compartilhada e Pós-capitalismo reproduz interessante entrevista com o autor. Disponível em: <http://outraspalavras.net/destaques/neoliberalismo-projeto-politico/>. Acesso em 13 jun. 2017

primeiro registro da expressão em documentos no Brasil é conferido à Fundação Odebrecht, instituição social privada sem fins lucrativos, no ano de 1996, com a publicação intitulada *Protagonismo juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para a comunidade*. O ponto relevante trata da citação de Antonio Carlos Gomes da Costa, como responsável pela sistematização do conceito de protagonismo juvenil, considerado o maior especialista do tema no Brasil.

Pedagogo, falecido em 2011 em plena atividade, Costa foi autor de diversos livros e textos voltados para promoção, atendimento e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, sendo, inclusive, colaborador na construção do ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente; é de sua autoria a obra em destaque, tratando-se do livro *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, publicado pela Fundação Odebrecht, no ano 2000. Proponho, então, iniciar a problematização pela análise da capa do referido livro, registrando o meu impacto em relação às primeiras impressões sob uma observação e reflexão críticas.

Figura 1 - Capa do livro *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*



Fonte: <http://www.ftd.com.br/detalhes/?id=2402>. Acesso em 27 nov. 2016

Notadamente, a imagem exhibe um jovem executando uma tarefa, sozinho; ao fundo, está exposta uma manifestação artística, caracterizada por um rosto com a inscrição *FAÇO*. Partindo dessa descrição, percebo elementos que denotam modos de ver o jovem na sociedade contemporânea, relacionando a posição do jovem com *o fazer, o agir*, de modo a dar condições para a interpretação de que essa cena representa a *lógica do mercado* e da *atuação individual*, fatores argumentados por Souza (2008) em sua crítica acerca do protagonismo juvenil. De acordo com o filósofo francês Michel Foucault (1979), as relações de poder não se passam necessariamente ao nível do direito ou da violência, nem são unicamente representativas, mas a sua análise revela que a dominação capitalista nem sempre age pela repressão. A sua presença está em micropoderes, que podem aparecer em modos de expulsar os homens da vida social, controlando as suas ações e a sua produtividade, dando utilidade econômica às suas potencialidades e diminuindo a sua força política.

Apresentando a obra em estudo, para a qual os créditos são dados a Costa, é importante registrar que há uma coautora. Trata-se de Maria Adenil Vieira, Mestre em Psicologia Cognitiva, Psicóloga e Jornalista. Atuou como Gerente de Projetos na Fundação Odebrecht por 12 anos e, desde 2002, é Diretora do Instituto Aliança, entidade da qual é fundadora, conforme informação obtida na página virtual oficial do Instituto Aliança. A obra tem uma aparência de livro didático e estrutura-se em três partes, intituladas *Educação e juventude: as bases do protagonismo; Protagonismo juvenil: uma visão compreensiva; Considerações sobre a prática do protagonismo*; e mais *Leituras Complementares* e *Anexos*. São textos curtos com fontes de letras grandes, muitas imagens e citações de estudiosos da área da Educação, assim como de outras personalidades como o Papa João Paulo II. Em seu teor, aborda a construção do conceito de *protagonismo juvenil*, a partir da ideia de participação; apresenta um panorama da legislação brasileira, quanto à educação e juventude; faz uma breve retomada histórica dos movimentos juvenis e do conceito de *jovem* e *juventude*. Destaca, ao final, os projetos desenvolvidos pela Fundação Odebrecht.

Para Costa e Vieira (2006), a conceituação de *protagonismo juvenil* parte da delimitação da idade desse jovem, especificada pelos autores, conforme legislação brasileira: “adolescentes, pessoas entre doze e dezoito anos de idade” (Lei nº 8.069/1990), compreendendo a adolescência como uma fase de transição entre a

heteronomia da infância e a autonomia da idade adulta. A educação nacional é citada por seus objetivos de formação integral do educando, a sua preparação para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho, e interpretada pelos autores como visão de formar a pessoa, o cidadão e o *trabalhador* (COSTA; VIEIRA, 2006).

Em suas fundamentações, Costa e Vieira (2006) relacionam *protagonismo juvenil*, basicamente, à preparação para a cidadania. Entretanto, estendem a estratégia para o campo do desenvolvimento pessoal (aprender a ser) e para o campo da capacitação para o trabalho (aprender a fazer). Nessa abordagem, utilizam expressões como desenvolvimento da autoestima, do autoconceito, do nível de aspiração vital, da autodeterminação e da autorrealização. Incluem ainda o desenvolvimento de habilidades como autogestão, heterogestão e cogestão. Tais premissas originam-se do Relatório da UNESCO⁴, no qual a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI define os quatro pilares da Educação, são eles: Aprender a ser; Aprender a conviver; Aprender a fazer; Aprender a aprender (COSTA; VIEIRA, 2006).

Dáí, emergem as quatro competências que o jovem, para ser autônomo, solidário e competente, deverá desenvolver, segundo Costa e Vieira, sendo elas: competência pessoal (aprender a ser); competência social (aprender a conviver); competência produtiva (aprender a fazer); competência cognitiva (aprender a aprender). Neste sentido, o protagonismo juvenil diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais da escola, na comunidade e na vida social mais ampla (COSTA; VIEIRA, 2006). Justificando a sua proposta, os autores afirmam que buscam uma mudança de paradigma na condução das novas gerações, negando o ativismo irresponsável, sob uma visão messiânica da posição dos jovens nos processos de mudança social em nível local, como também os cultores da sua manipulação e do seu apassivamento social. Posicionando-se por um realismo pedagógico, defendendo a *diretividade democrática*, uma forma de direcionamento que, em vez de inibir, estimule o exercício de níveis crescentes de autoconfiança, autodeterminação e autonomia.

⁴ Os escritos sistematizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, composta por empresários, políticos e educadores, deram origem ao Relatório para a UNESCO, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Esse documento tem servido como base para autores, organizações e instâncias governamentais produzirem os seus próprios discursos educacionais, cada qual acrescido de seus interesses sociais e políticos (SOUZA, 2008, p. 143). O Relatório de 2003 é chamado de Relatório Delors, homenageando o político francês Jacques Delors, presidente da Comissão europeia entre 1985 e 1995.

Em última análise, os autores afirmam que a proposta do **protagonismo juvenil** parte do pressuposto de que

o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites de seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos na vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos. Nesse sentido, participar, para o adolescente, é envolver-se em processos de discussão, decisão, planejamento e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 126).

Compondo a pesquisa, incluo, na discussão, o sociólogo brasileiro Rudá Ricci, que, em seu texto *O protagonismo juvenil e a crise das instituições modernas*, aborda o conceito de protagonismo juvenil, refletindo a partir de sua origem etimológica:

A palavra protagonismo significa 'O Primeiro', o principal lutador (proto + agos). [...] Portanto, qualquer projeto que tenha por objetivo incentivar ou promover o protagonismo juvenil parte do princípio que o adolescente ou jovem possui capacidade política de um cidadão. Esta, talvez, seja a questão teórica a merecer um aprofundamento inicial: a peculiaridade da cidadania juvenil (RICCI, 2015, p. 64).

O autor cita Costa, em consonância com a sua teoria, no entanto, traz um novo elemento ao debate no que se refere à concepção de cidadania, que pressupõe direitos universais, de onde emerge um ser político, que decide sobre o seu destino e o de sua coletividade. Contudo, Ricci faz o contraponto em relação ao ECA, que trata o adolescente como um cidadão em formação, merecendo atenção e promoção, sendo responsável por seus atos, mas também é inimputável, ou seja, não é merecedor de punição. Sob esse aspecto, Ricci (2015) afirma que ao tratarmos de protagonismo juvenil indica-se um projeto pedagógico com clara opção participacionista (desde a sua elaboração, objetivos, execução, avaliação e reformulação), sustentado por um novo estatuto político do jovem, portador de hábitos e cultura específicos. Enfatiza, pois, a necessidade de uma nova escola que promova e acolha o protagonismo juvenil.

Ao sistematizar os estudos, observo diferentes discursos sobre protagonismo juvenil, inclusive, dentro da própria conceituação de Costa e Vieira, por exemplo, quando citam a *diretividade democrática*, expressão que, em si mesma, demonstra polaridade. Também é notável o quanto as práticas produzidas a

partir desses discursos podem influenciar na fabricação de subjetividades, nos modos de ser, pensar e agir, nas formas de interação e das práticas pedagógicas. Destaco, nesse ponto, questionamentos primordiais da pesquisa: *quais concepções tais discursos revelam?; que lógicas operam nesses discursos?; que intencionalidades estão presentes nas entrelinhas?* Avançando nessa direção, as possibilidades são variadas, podendo pensar em concepções de cunho pedagógico, social, político, democrático, competitivo, neoliberal, individualizado, cooperativo, voltado ao voluntariado ou à cidadania, refletindo modos de vida, práticas discursivas que podem conduzir a uma linha de conduta programada para atuar sob determinada racionalidade governamental (FOUCAULT, 2008).

Problematizando esse ponto de vista, surge a necessidade de alinhar a reflexão à condição juvenil, tendo em vista a noção de que o jovem é uma pessoa em fase de transição. Neste sentido, amplia-se a perspectiva de análise, evidenciando outras duas categorias: o *jovem* e a *juventude*. É para esse caminho que segue a próxima seção.

1.2.1 Juventude: quem são os jovens?

A história da Educação e da Pedagogia, em seus elementos epistemológicos, perpassa pelas memórias da cultura, pelas estruturas sociais e também pelas experiências da juventude. Conforme Craidy (2007), “o jovem é um sintoma da sociedade”. Portanto, pode-se entender que a observação, o estudo e a análise das vivências juvenis são meios de obter dados relevantes para a compreensão do contexto social da atualidade, considerando o dinamismo dessa geração em constante transformação. Entretanto, não é somente nas sociedades contemporâneas que estudiosos debruçam-se em esforços para entender a juventude.

Ao indagar “o que os pedagogos falam sobre a juventude”, percebo poucos escritos sobre essa temática. Os estudos do campo educacional são mais voltados para a *adolescência* em uma perspectiva psicológica, sendo a Sociologia, a área do conhecimento que se apropriou da *juventude* como objeto de estudo. Portanto, é sob a perspectiva sociológica que há as principais contribuições para a nossa analítica.

O clássico *História social da criança e da família*, de Philippe Ariès, publicado originalmente em 1960, dá início aos estudos sobre a conceituação de

juventude. As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média, enfatiza Ariès (1981). Os autores da época empregavam a seguinte terminologia: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade, sendo que cada uma dessas palavras designava um período diferente da vida. Tratava-se de uma terminologia erudita, que, com o passar do tempo, tornou-se familiar.

As ‘idades’, ‘idades da vida’, ou ‘idades do homem’ correspondiam no espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas, tão repetidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum. Hoje em dia, não temos mais ideia da importância da noção de idade nas antigas representações do mundo. A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para nossos contemporâneos (ARIÈS, 1981, p. 33-34).

Os textos da Idade Média sobre esse tema são abundantes e o autor, em sua obra, explora com profundidade a construção histórica da terminologia, entretanto, nos deteremos em nosso foco. Sob esse aspecto, *a juventude é descrita como aquela que está no meio das idades, embora a pessoa esteja na plenitude de suas forças*. As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a *funções sociais*. Sabidamente, havia homens da lei muito jovens, mas conforme a imagem popular, o estudo era uma ocupação dos velhos.

A repetição dessas imagens, pregadas nas paredes ao lado dos calendários, entre os objetos familiares, alimentava a ideia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, a tipos físicos, a funções, e a modas no vestir (ARIÈS, 1981, p. 40).

Observa-se, então, que juventude significava força da idade, “idade média”. Compreende-se, portanto, que a adolescência era a idade anterior à juventude, tendo em vista que era considerada a idade em que os membros eram moles, aptos a crescer. Vale citar que até o século XVIII a adolescência foi confundida com a infância. É curioso descobrir que essa *metamorfose ambulante* foi expressa em forma de música, perpetuando o primeiro adolescente moderno típico em *Siegfried* de Richard Wagner, exprimindo a mistura de pureza (provisória), força física, naturismo, espontaneidade e alegria de viver, que faria do adolescente o herói do século XX. Esse fenômeno, surgido na Alemanha em torno de 1900, adentrou a França.

A ‘juventude’, que então era a adolescência, iria tornar-se tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos. Começou-se a desejar

saber seriamente o que pensava a juventude, e surgiram pesquisas sobre ela, como as de Massis ou de Henriot. A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. [...] a consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral e banal após a guerra de 1914, em que os combatentes da frente de batalha se opuseram em massa às velhas gerações da retaguarda. [...] Daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente (ARIÈS, 1981, p. 46-47).

Portanto, compreende-se que, a cada época, corresponderia uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana. Pode-se afirmar que a juventude seria a idade do século XVII, a infância seria a idade do século XIX, e a adolescência, a idade do século XX. Por fim, Ariès (1981) afirma que essas variações de um século para outro dependem das relações demográficas, assim como da interpretação dos sujeitos. Desse modo, a introdução da adolescência, o desprezo pela velhice ou, no limite, a preocupação em observar e refletir sobre o desenvolvimento humano, exprime a reação da sociedade diante da duração da vida.

A partir das considerações de Ariès, agrega-se à pesquisa a conceituação de juventude descrita pelo sociólogo Luís Antonio Groppo com base em sua obra *Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas*. Para Groppo (2000), juventude é uma categoria social. Ao ser definida dessa forma, torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social, não se restringindo ao critério etário. Neste sentido, a **juventude é**

uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos (GROPPO, 2000, p. 7-8).

Em seu prisma teórico, o autor explora a ideia de que as definições de juventude permeiam dois critérios importantes, mas que nunca se conciliam. O critério etário, que delimita a juventude de acordo com faixas de idade, por exemplo, de 15 a 21 anos ou de 14 a 19 anos, de outro modo, o critério sociocultural, que enfatiza as mudanças de comportamento do jovem, considerando a sua classe social, grupo étnico, nacionalidade, gênero, contexto histórico, nacional e regional. Sob essa ótica, Groppo dá grande importância à juventude como categoria social para o entendimento de diversas características das sociedades modernas, o funcionamento delas e as suas transformações. Exemplifica quanto à validade de

acompanhar as metamorfoses dos significados e vivências sociais da juventude como sendo um recurso iluminador para o entendimento das metamorfoses da própria modernidade em diversos aspectos, como a arte-cultura, o lazer, o mercado de consumo, as relações cotidianas, a política não institucional. Por outro lado, reconhece que a sociedade moderna é constituída sobre as estruturas de classe ou pelas estratificações sociais, mas também sobre as faixas etárias e na institucionalização do curso da vida.

No tocante aos três momentos básicos da vida social - nascimento-ingresso na sociedade, fase de transição e maturidade -, muitas divisões e subdivisões foram criadas, recriadas e suprimidas, a partir de mudanças sociais, culturais, de mentalidade, por reconhecimento legal e na prática cotidiana. Segue o quadro 1 (um), sistematizando alguns saberes.

Quadro 1 - Juventude, adolescência e puberdade

Campo teórico ou científico	Concepção	Significado/Definição
Ciências Médicas	Puberdade	Fase de transformações no corpo do indivíduo que era criança e que está se tornando maduro.
Psicologia, Psicanálise, Pedagogia	Adolescência	Relativo a mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto.
Sociologia	Juventude	Período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Groppo (2000).

Ressalto a ponderação sobre as expressões *juventude*, *adolescência* e *puberdade*, que se confundem ainda na atualidade, pois apesar de todas serem utilizadas para a definição do período de transição da fase de ingresso na sociedade para a maturidade, o seu significado depende da natureza científica do estudo. A obra ainda aborda características das vivências juvenis da contemporaneidade, destacando, como traço marcante, a formação de grupos que constroem identidades juvenis diferenciadas de acordo com os símbolos e estilos adotados em cada grupo em particular. Essa característica é considerada uma das *provas* da diversidade sociocultural contemporânea, evidenciada pelo pensamento social contemporâneo.

A criação das juventudes é um dos fundamentos da modernidade. Nessa perspectiva, Groppo (2000, p. 19) salienta que

[...] a multiplicidade das juventudes não se funda num vazio social ou num nada cultural, não emerge de uma realidade meramente diversa, ininteligível e esvaecida. Tem como base experiências socioculturais anteriores, paralelas ou posteriores que criaram e recriaram as faixas etárias e institucionalizaram o curso da vida individual – projetos e ações que fazem parte do processo civilizador da modernidade.

Da juventude, construída socialmente, são os *jovens* que a vivificam e estes têm se tornado pauta constante no debate contemporâneo. Entre os consensos constituídos na atualidade sobre a necessidade de políticas de juventude, um deles é o de que os *jovens têm de ser considerados como sujeitos de direitos* (ABRAMO; BRANCO, 2008). No entanto, nem sempre foi assim.

No Brasil, as primeiras políticas públicas para os jovens preocuparam-se com o *saneamento social de tipos indesejáveis*, inaugurando o 1º Código de *Menores* do país no ano de 1927. O documento baseava-se na *moralização do indivíduo e na manutenção da ordem social*, em uma perspectiva do jovem como problema social (CASTRO; ABRAMOVAY, 2004). Cabe destacar que esse Código, também conhecido como Código Mello Matos⁵, mais do que medidas de enquadramento moral de crianças e adolescentes na sociedade, consagrou propostas concebidas pelo Estado, que, de acordo com a conjuntura, poderiam assumir um caráter desenvolvimentista de formação de adultos aptos ao mundo do trabalho. O Código Mello Matos orientou a formulação das demais políticas públicas direcionadas aos jovens até o final da década de 1970, quando foi extinto.

Em fins da década de 1980, a questão dos direitos e políticas públicas para os jovens oxigenou-se com a campanha pelas *Diretas Já*, resultando na apresentação da Emenda *Popular Criança – Prioridade Nacional* à Assembleia Nacional Constituinte em 1987. Com a sociedade brasileira em processo de redemocratização, importante passo para a garantia dos direitos e deveres da criança e do adolescente foi a promulgação da Lei nº 8.069, instituindo o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Lei ainda vigente na atualidade, o ECA introduziu o conceito de cidadania e ampliou a questão de gestão para

⁵ O decreto nº 17.943-A foi elaborado pelo professor e jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, primeiro juiz de menores do Brasil e da América Latina, promulgado a 12 de outubro de 1927, foi o primeiro código brasileiro para assistência e proteção à infância e adolescência, o então conhecido, Código Mello Mattos. Disponível em: http://www.udemo.org.br/destaque_63.htm. Acesso em 13 jun. 2017

participação da sociedade civil organizada, via Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares, assim como a insistência na articulação e integração entre setores e políticas (CASTRO; ABRAMOVAY, 2004).

No entanto, somente em 2010, o Congresso Nacional promulgou, no dia 13 de julho, aniversário de 20 anos do ECA, a emenda 65, que insere os jovens no capítulo da Constituição Federal que trata dos interesses da família, da criança, do adolescente e do idoso. O texto faz alterações significativas, na medida em que inclui como destinatária de políticas públicas uma parcela da população que não era contemplada, a juventude, assim considerada como aquelas pessoas com 18 anos completos, portanto, não mais adolescentes. Indicava-se, a seguir, a criação do Estatuto da Juventude, o qual determinaria até que idade a pessoa seria considerada jovem para os efeitos da lei. A grande novidade da emenda é que os jovens também passam a ser beneficiados pelo princípio da prioridade absoluta no resguardo de seus direitos fundamentais, o que era assegurado apenas para crianças e adolescentes. (Constituição federal, 2010)

Assim sendo, a Lei nº 12.852, de cinco de agosto de 2013, instituiu o Estatuto da Juventude, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, de modo a definir, para efeitos da legislação que *jovens são as pessoas entre 15 e 29 anos de idade*, reitera que aos adolescentes, pessoas entre 15 e 18 anos, aplica-se o ECA. No entanto, afirma que o Estatuto da Juventude, excepcionalmente, pode ser aplicado ao adolescente quando não conflitar com as normas de sua proteção integral (BRASIL, 2013)

Entretanto, a elaboração das políticas públicas para jovens no Brasil enfatiza o controle e a atuação do Estado. Nessa perspectiva, Castro e Abramovay refletem criticamente quanto a uma representação negativa sobre juventude ao nível do sentido comum, pois, muitas vezes, qualifica-se *o que é ser jovem* por estigmas e estereótipos. O jovem, dependendo do contexto sócio-político-econômico, é considerado perigoso, marginal, alienado, irresponsável, desinteressado ou desmotivado. Os autores destacam a importância de conceituar o que se entende por *juventude* e por *ser jovem*, indicando que a Organização Ibero-Americana da Juventude e a Organização Internacional da Juventude, segundo a UNESCO, usam o ciclo etário de 15 a 24 anos para definir juventude. Contudo, tais limites são arbitrários, enfatizando-se processos que historicamente redefinem-se.

Essa definição é complicada se a analisarmos juridicamente, pois engloba jovens com estatutos legais diferentes. Mas, ao mesmo tempo, tenta romper com a perspectiva tradicional de juventude como fase de transição entre a infância e a idade adulta, ou do jovem visto como aquele que não é, mas está por vir a ser. Advoga-se a definição da juventude a partir da transversalidade contida nessa categoria, ou seja, definir juventude implica muito mais do que cortes cronológicos, vivências e oportunidades em uma série de relações sociais, como trabalho, educação, comunicações, participação, consumo, gênero, raça etc. Na realidade, essa transversalidade traduz que não há apenas um grupo de indivíduos em um mesmo ciclo de vida, ou seja, uma só juventude (CASTRO; ABRAMOVAY, 2004, p. 17).

Do ponto de vista da socióloga Marialice Foracchi (1972), pioneira nos estudos sobre juventude no Brasil, seria necessário pensar sobre a rebelião juvenil, que se constitui devido a uma crise da adolescência, marcada pelo conflito de gerações, mais restrita ao plano das relações pessoais, e uma “segunda crise”, em que a sociedade, em suas dimensões cultural, política e econômica, passa a ser o alvo da contestação do jovem. Seria na juventude, em sua perspectiva, que o indivíduo encontra-se, de fato, diante das opções de vida oferecidas pelo sistema e essa imposição da sociedade para que haja escolhas contribui para essa rebeldia. Por outro lado, Foracchi define a existência do comportamento radical do jovem, que se caracteriza por um engajamento social, tornando-o um agente da mudança social ou um agente dinâmico da história, exemplificado pelos movimentos estudantis.

Foracchi (1972), assim como Groppo (2000), considera a juventude uma categoria social e identifica a crise de juventude como reflexo de uma crise de toda sociedade. Associam-se à ideia de que a juventude é uma categoria socialmente produzida, Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014) complementando quanto à importância de que conhecer e reconhecer os jovens estudantes pode levar à descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola e que, em grande medida, podem afastar-se das representações negativas dominantes ou das abstrações sobre o “jovem ideal”.

Em linhas gerais, quando se pensa em juventude com o propósito de definir um perfil de jovem para uma análise coerente, é imprescindível considerar contornos particulares em contextos históricos e socioculturais, bem como a faixa etária, especialmente em relação a garantir direitos, incluindo ainda as diversas culturas juvenis, que expressam comportamentos e posicionamentos. Neste sentido, seguiremos a analítica desta dissertação compondo-a com base nessa conceituação, tendo em vista as múltiplas variáveis que a influenciam, tais como:

recortes utilizados em pesquisas, legislação, critérios adotados pela UNESCO, assim como estudos teóricos da biologia, da psicologia, da história e da sociologia.

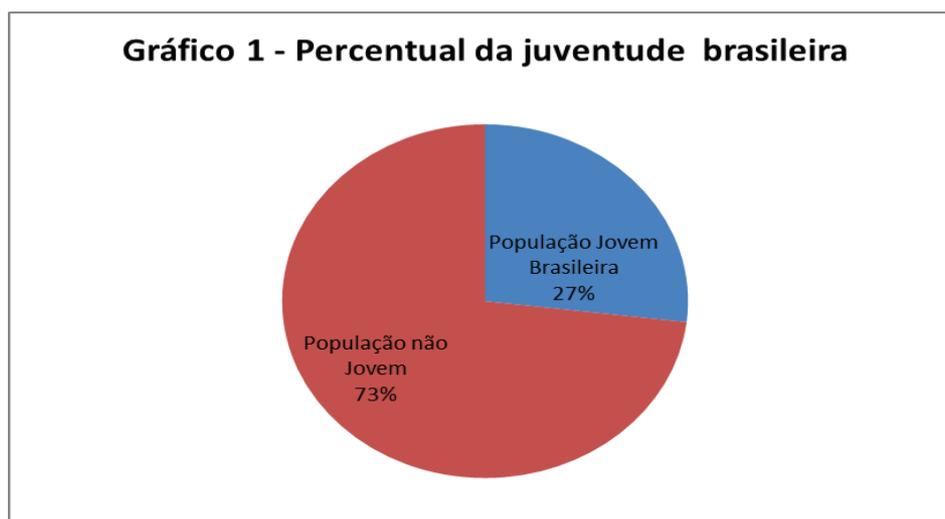
Nesse processo investigativo, estreito o caminho, a fim de examinar as características do jovem brasileiro, tomando, como base, dados estatísticos que podem contribuir para a analítica proposta. Segue, neste sentido, a próxima seção.

1.2.2 O jovem brasileiro

O Brasil, em suas amplas dimensões territoriais e, como consequência, grande diversidade cultural, torna desafiante pensar que, para cada região, existe um perfil de jovem brasileiro. Nessa perspectiva, a intenção dessa seção é buscar uma aproximação com o contexto brasileiro atual ao construir um panorama a partir de alguns tópicos que podem enriquecer a análise.

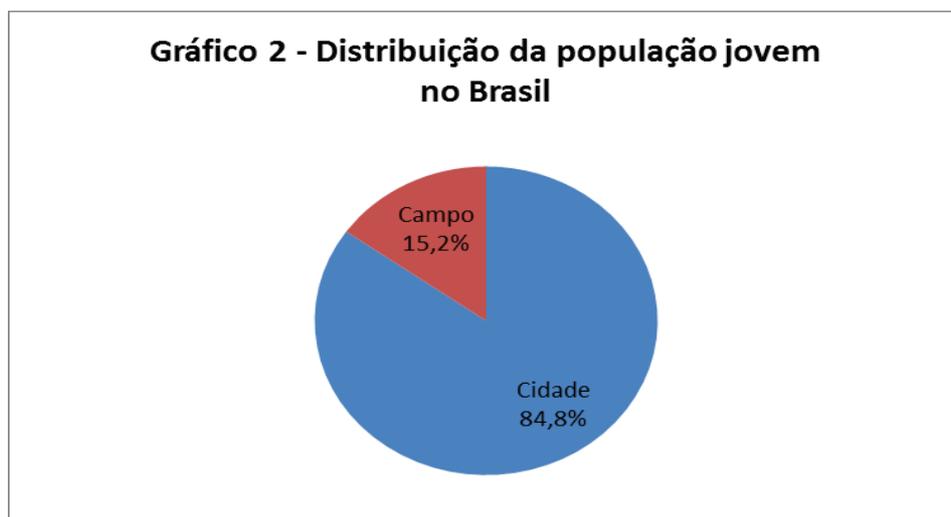
Nos últimos anos, a população juvenil tem apresentado crescimento demográfico significativo. Dados do Censo 2010, oriundos de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, revelam que a população do Brasil alcançou a marca de 190.755.799 habitantes. Schwartz (1995) destaca os jovens como importante força motriz no desenvolvimento de cenários sociais, referindo-se aos efeitos da explosão demográfica global da juventude, e também alerta para o impacto desse aumento populacional, que poderá causar uma nova sensação de poder aos jovens, diante de sua expressão numérica. Neste aspecto, como categoria social e cultural, os jovens impõem desafios à sociedade, sobretudo, no campo da educação, no sentido de entender os seus padrões de participação sociopolítica e de atender às demandas juvenis no âmbito das políticas públicas.

Detalhando os indicadores, os gráficos 1 (um), 2 (dois) e 3 (três) apresentam uma visão global sobre a juventude brasileira, tendo em vista que o foco desta pesquisa não é regionalizar os dados.



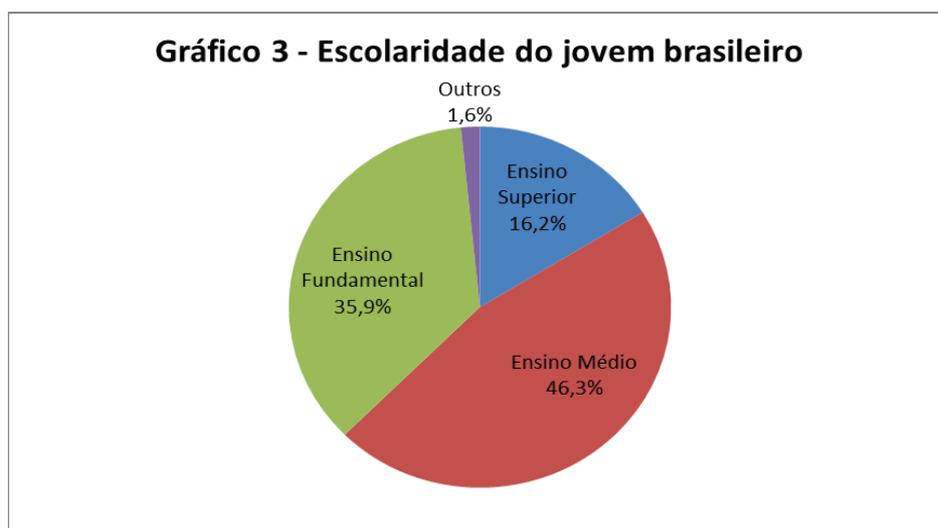
Fontes: Censo 2010: População Do Brasil, 2011; 51 Milhões *Dos Brasileiros*, 2014.

O gráfico 1 (um) mostra que 27% da população brasileira é jovem, ocupando um quarto dessa população, o que representa aproximadamente 51,3 milhões de jovens de 15 a 29 anos vivendo no Brasil.



Fonte: Censo 2010: população do Brasil, 2011.

Observando o gráfico 2 (dois), a pesquisa evidencia que a grande maioria dos jovens brasileiros está vivendo nas cidades, dado que pode confluir com o representado no gráfico 3 (três), a seguir,, que revela a baixa expressividade do jovem no ensino superior e, sobretudo, o alto índice de jovens que encerra os seus estudos formais com a conclusão do Ensino Fundamental. Nesse enfoque, pode-se supor que há uma desigualdade de oportunidades para os jovens, tanto na oferta de escolas em zonas rurais quanto na necessidade de subsistência nas zonas urbanas, o que exige o abandono da vida escolar em detrimento da inserção no mundo do trabalho.



Fonte: Censo 2010: população do Brasil, 2011.

Ampliando o escopo dessa problematização, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2013) destaca que há um número enorme de jovens fisicamente aptos, em idade escolar, que são desabilitados em suas tentativas de atingir os padrões estabelecidos pelo mercado de trabalho em função da circunstância de terem nascido e crescido em famílias com baixo rendimento ou em bairros pobres e esquecidos. Sintetiza, por fim, afirmando que a desigualdade de oportunidades educacionais é uma questão que só pode ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado, que, no entanto, não têm demonstrado esse enfrentamento.

Seguindo para a última seção deste capítulo, volto o olhar para a conjunção entre os conceitos de juventude e protagonismo, refletindo criticamente sobre a ideia de jovem protagonista no contexto brasileiro.

1.3 A EMERGÊNCIA DO JOVEM PROTAGONISTA

Tendo em vista esse panorama sobre a juventude, passando por caminhos históricos que a constituíram e a (re) constituem no movimento constante da vida, das relações socioculturais e das ações políticas, proponho focar na visão contemporânea do *jovem como solução*. Da intensa produção discursiva, emergem enunciados diversos, nem sempre compatíveis entre si, mas que se prestam a reafirmar a matriz inicial: “resiliência”, “empoderamento”, “capital social”, “empreendedorismo”, “vulnerabilidade social” etc., além daquele dirigido diretamente à juventude e objeto deste trabalho, *protagonismo juvenil*” (SOUZA, 2008, p. 16). Neste sentido, esses discursos vêm sendo incorporados nas práticas educativas e inscrevendo-se na identidade do jovem contemporâneo, produzindo uma nova cultura. Adiante, ainda nesta seção, pretendo discorrer sobre a relação do jovem com o lugar de ator principal nos processos sociais.

No Brasil, a noção de protagonismo juvenil surge num contexto de renovação da ideia de participação e, mais fortemente, no contexto da educação formal, tornando-se o pilar das inovações postuladas na reforma curricular do ensino médio (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004), que vem assumindo centralidade em programas de promoção da saúde de adolescentes e jovens. (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009). A ênfase no protagonismo juvenil, conceito reconhecidamente fluído e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político, permeia tanto

o eixo de gestão quanto o eixo curricular da reforma do Ensino Médio, ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (FERRETTI e col., 2004).

O discurso da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem data, no Brasil, dos anos 1920 e 1930, quando o pensamento do filósofo estadunidense John Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. Conforme Luzuriaga (1990), a educação é, para Dewey, a um tempo, função social e função individual, ou seja, por um lado, é a soma dos processos pelos quais uma comunidade transmite poderes e fins, com o propósito de assegurar a sua existência e desenvolvimento, por outro, é também crescimento, contínua reconstrução da experiência. Enfatiza a reconhecida frase de Dewey: “A escola não é uma preparação para a vida, senão que é a própria vida, depurada; na escola o estudante tem de aprender a viver”; defensor da democracia, considera a educação uma prática social fundamentada na ação, por meio da experiência.

Dentro do quadro da pedagogia contemporânea, destaca-se a tendência pedagógica reformadora sintetizada no movimento da *educação nova* (LUZURIAGA, 1990), entendida como a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo, para a qual Dewey foi precursor nos Estados Unidos em 1896. No Brasil, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (1932) demarca as articulações de educadores brasileiros da Escola Nova, por meio desse documento dirigido ao povo e ao governo, enfatizando a relevância da diversidade teórica e ideológica (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000) sob o ideário da renovação educacional. Pode-se afirmar que a metodologia ativa intrínseca à noção de protagonismo juvenil expressa consonância com os métodos da pedagogia ativa. Nos anos que seguem, na década de 1940, por força do fechamento político e suspensão das liberdades civis, o debate educacional caracterizou-se por reduzida circulação de ideias (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Somente no final da década de 1950, vislumbra-se uma retomada da efervescência cultural e política, por meio da organização de sindicatos, de movimentos de educação popular e da valorização da cultura popular, período no qual estudantes fortaleciam-se consolidando a UNE, União Nacional dos Estudantes.

Retomando o legado educacional no período da ditadura militar no Brasil, pondo em destaque as décadas de 1960, 1970 e 1980, o educador brasileiro Dermeval Saviani (2008) destaca aspectos como a vinculação da educação pública

aos interesses e necessidades do mercado, que se efetivou na reforma universitária, sobretudo, no intento de implantação universal e compulsória do ensino profissionalizante; o favorecimento à privatização do ensino, que ocorreu principalmente mediante as autorizações e os reconhecimentos do Conselho Federal de Educação; a estrutura de ensino decorrente da implantação de mecanismos organizacionais a partir da estrutura organizacional americana e da experiência universitária europeia. Portanto, o autor situa o movimento estudantil de 1968 sob a perspectiva dos estudantes universitários que defendiam a extinção da figura do catedrático em prol de uma estrutura colegiada. No entanto, percebo o protagonismo do jovem estudante diante da luta pelo direito ao pensamento político de toda ordem, configurando o espaço educacional como um lugar de diferentes pontos de vista com o direito assegurado de que se opor à política governamental vigente não seria um ato de protesto, mas parte integrante do processo educativo.

Por conseguinte, na década de 1980, são instituídos canais institucionais de participação de estudantes na gestão da escola, tais como grêmios estudantis e conselhos escolares, que preveem o envolvimento dos estudantes e de suas famílias na direção da escola. A Lei do Grêmios Livres, nº 7.398, de quatro de novembro de 1985, passou a garantir a livre organização dos estudantes secundaristas por meio de Grêmios Estudantis, como entidades autônomas representativas de seus interesses, legitimando a possibilidade do jovem ser protagonista da reflexão e ação com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais no ambiente escolar. Assim como, na década de 1990, foram emitidos diferentes documentos oficiais, em nível federal e estadual, que explicitaram e valorizaram a participação de jovens na vida da escola, sob o argumento da democratização da gestão escolar, tornando-a um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer o seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para os pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno.

Enquanto no imaginário social uma das faces da(s) juventude(s) seria a transgressão, a curiosidade e as buscas por fora da normalidade, muitos jovens angustiam-se pela ausência de referências, tentando participar das regras do sistema e sentirem-se incluídos, assim não haveria sentidos únicos a definir uma geração (CASTRO; ABRAMOVAY, 2004). Sentir-se incluído significa

também ser escutado, ser reconhecido, sentir-se membro da sociedade em que vive, poder realizar projetos, obter espaços específicos e ter possibilidades para desenvolver a sua criatividade. Há necessidade do desenvolvimento de um sentimento de confiança na sociedade, de fazer-se escutar e de criar elos com as instituições. Em outras palavras, quando os laços sociais se empobrecem e as demais vias de identificação deixam de funcionar, a solidariedade e a consciência cidadã deixam lugar a um sentimento de não pertencer, onde os vínculos com a sociedade podem deixar de existir (CASTRO; ABRAMOVAY, 2004, p. 18).

Nessa perspectiva, os autores provocam a refletir quanto ao status de incluído, visto que não significa necessariamente participação para reversão ou crítica da ordem estabelecida, ou seja, muitos jovens querem fazer parte da comunidade globalizada, estar conectado com o mundo, usar roupas e acessórios comuns aos de jovens de diferentes partes do mundo, o que não estaria acessível para todos. Por outro lado, também nos instigam afirmando que muitos jovens têm demonstrado sua insatisfação com a ordem estabelecida, engajando-se de diferentes formas em movimentos de caráter político, cultural e crítico.

Retomando os estudos de Souza (2008), compreende-se que há um novo sentido do social, tendo o marco inicial no movimento de incentivo ao novo voluntariado, no qual a conjunção do *beneficiário* com o *participante ativo* resulta no *jovem como solução*, o ator estratégico do desenvolvimento, sujeito de direitos, o *jovem protagonista* e principal responsável pela solução dos problemas que afetam a ele próprio e ao seu grupo. A caridade dá lugar a uma solidariedade baseada no direito e no dever de integração, mediante a atividade individual, assim como o Estado provedor dá lugar a uma imensa rede de cidadãos solidários, que inclui a todos, independente de classe social. Neste sentido, cada um deve fazer parte da *rede de cidadãos solidários*, e quando se trata de juventude, da *rede de jovens protagonistas*.

Desse modo, o jovem protagonista é o ator principal, não exatamente da sociedade civil, mas da sua própria vida, autorresponsável, por si e pelos outros, em uma sociedade que não lhe oferece garantias. Nessa nova forma de política, a qual Souza vincula o protagonismo juvenil, o indivíduo não realiza as suas atividades sozinho, mas nos grupos, mais do que isso, em redes. Com a rede, o indivíduo imagina fazer parte de um grande grupo no qual não há hierarquias e desigualdades, e em que o seu isolamento poderia ser rompido. O pertencimento à rede fornece as ilusões de um mundo homogêneo e da ligação entre iguais e o fazer em rede seria o modo contemporâneo da *integração social*.

Modo de integração social, o fazer apresenta-se como meio de expressão da individualidade e de viabilização do poder individual da intervenção na sociedade. [...] possibilidade para o indivíduo isolado que se mantém sob os efeitos do discurso de poder atual, consensual e homogeneizador: a integração social [...] o próprio discurso confere ao indivíduo a posição de isolamento e conformidade ao consenso estabelecido, sem deixar de oferecer um simulacro de ação política e de valorização da singularidade individual (SOUZA, 2008, p. 98).

De acordo com os estudos de Bauman (2001; 2016), as comunidades foram suplantadas por *redes*, que são formas de associação feitas sob medida para a *autocomunicação*. Em oposição às comunidades, a rede é um arranjo composto por indivíduos de opiniões afins sob a sua exclusiva responsabilidade, podendo ser redefinida pelo seu compositor, o que geralmente ocorre ao surgir discordância. Os atores individualizados aventuram-se no palco público, não pela busca de causas comuns, sentido do bem comum ou princípios da vida em comum, mas pela extrema necessidade de *fazer parte da rede*, entretanto, a *rede* caracteriza-se por conexões frágeis e transitórias como emoções esparsas, o que constitui o paradoxo *solidão versus multidão*, produzindo indivíduos solitários interconectados, que convivem apenas com seus temores, ansiedades e ódios.

Introduzindo novos elementos à análise, a pedagoga Marília Sposito (2008) pondera que apesar do reconhecimento da importância das instituições socializadoras tradicionais, as profundas transformações observadas nos últimos anos do século XX produziram impactos significativos nas formas como as relações entre as idades e o próprio ciclo de vida são experimentados. Neste aspecto, tem sido recorrente a ideia de que se observa um processo de *desinstitucionalização* da condição juvenil. Embora os sentidos da expressão *desinstitucionalização* estejam recobertos de múltiplos significados, Sposito busca em estudos de Abad (2003) a aceção de que se trata de uma crise das instituições, tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadoras da sociedade.

Dessa forma, o espaço deixado por essas formas tradicionais – escola e família – passa a ser “ocupado por um maior desdobramento da subjetividade juvenil”. É essa *desinstitucionalização* juvenil que dá possibilidades para o aparecimento de uma nova condição juvenil. Revela-se uma ambivalência nessa nova condição: a adesão a valores conservadores e a imersão no individualismo contemporâneo que pouco espaço daria para novas formas coletivas, associativas

ou solidárias de estar no mundo. De outro modo, poderia eliminar da análise a permanência de certos mecanismos de poder do percurso institucional e também a emergência de novas formas de dominação que surgem com desenhos diversos na experiência juvenil contemporânea (SPOSITO, 2008). Em consonância com os resultados investigativos apresentados por Sposito, a cientista política Guillermina Tiramonti contribui afirmando que o individualismo des-institucionalizante entende-se por ser uma tendência que prioriza as opções individuais em detrimento às regulações institucionais na escolha das alternativas de ação da prática social e política cotidiana. (TIRAMONTI, 2011)

Diante dos elementos que delineiam esta dissertação de mestrado, o capítulo 1 (um) discorreu sobre as raízes históricas do *protagonismo juvenil*, propondo uma revisão bibliográfica dos estudos sobre o tema. Por conseguinte, descreve detalhes sobre a juventude, definindo a análise pelo prisma sociológico e apresentando um panorama da condição juvenil no Brasil. Também abordou sobre a legislação e as facetas do jovem pela dimensão política, encontrando pistas sobre o fortalecimento da *individualização nas subjetividades juvenis* a partir da ideia do jovem protagonista.

Para o próximo capítulo, pretendo construir um diagnóstico da sociedade contemporânea que produz esse jovem, uma problematização acerca dos elos de conexão entre a juventude e as políticas curriculares, bem como as intencionalidades que permeiam os discursos e indicam as perspectivas para o Ensino Médio no Brasil.

2. JUVENTUDE, POLÍTICAS CURRICULARES E SOCIEDADE INDIVIDUALIZADA

*Jovem, não vai chegar tarde
A sociedade está pronta pra ligar o alarme
Jovem, o seu primeiro amor
Acabou de repente, no elevador
Jovem, você também votou errado
Porque não viu que o futuro
Às vezes repete o passado
(Trecho da música “Jovem” de Cazuza)⁶*

Ao problematizar a educação e as suas relações em um contexto de paradoxos e dilemas, do panorama da globalização mundial, do acelerado desenvolvimento das tecnologias e do ambiente competitivo, no qual as pessoas permitem-se serem manipuladas pelo sistema econômico, instaura-se, conforme o filósofo e sociólogo alemão Theodor Adorno (1985), uma *sociedade administrada*, que se encontra enclausurada numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada, em que as pessoas, no entanto, afastam-se cada vez mais. Diante desse cenário, da sociedade de alertas como os versos da música ressaltam, é sob a perspectiva de uma pesquisadora receptiva às incertezas da investigação e empenhada em manter o distanciamento em relação ao contexto, que me é familiar, observo o deslocamento de algumas práticas que caracterizam a sociedade atual.

Pretendo produzir um diagnóstico da sociedade contemporânea, para, a partir daí, introduzir a noção de currículo, traçando relações entre a juventude e as políticas curriculares brasileiras para o Ensino Médio num olhar atento aos discursos engendrados na legislação. Para a complexa tarefa de buscar compreender o contexto da sociedade contemporânea, reservo a primeira seção do capítulo para esse intento, a fim de refletir criticamente sobre as mudanças do mundo percorrendo o passado. Assim como cantado por Cazuza, o jovem vem sendo responsabilizado por algumas dessas mudanças e é, na historicidade dos fatos, que averiguo quanto à recorrência de práticas que persistem no tempo presente.

2.1. SOCIEDADE INDIVIDUALIZADA: UM DIAGNÓSTICO

⁶ Para ouvir a música *Jovem* de Cazuza. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/cazuza/jovem.html>. Acesso em 15 jun. 2017

A época contemporânea, entendida a partir do final do século XVIII até os dias atuais, foi sinalizada pela Revolução Francesa, chamada de *Era das revoluções*, visto que o período é marcado por conflitos, guerras e disputas políticas que impulsionaram significativas mudanças sociais e educacionais (CAMBI, 1999). A industrialização instaura novos processos nas relações de trabalho, apresentando o sistema de fábrica, caracterizado pela produção em larga escala e pela ordenação de um mercado mundial, promovendo transformações técnicas, administrativas e econômicas. Assim também a Contemporaneidade define-se por uma época de luta por direitos, em seu reconhecimento teórico e em sua afirmação prática, caracterizada pela organização das massas em um pluralismo de grupos sociais, interesses e projetos (CAMBI, 1999).

Com base nesse espírito coletivo, os indivíduos passaram a ser protagonistas, inscrevendo práticas democráticas na história. Ademais, a descentralização do poder, o desenvolvimento dos meios de comunicação, a afirmação de elites de cultura, implicam diretamente na educação. Neste sentido, a educação assume uma função social cada vez mais central, tomando posição de mediadora nos processos sociais plurais. E, nessa perspectiva, reelabora novos modelos teóricos, integrando ciência e filosofia, experimentação e reflexão crítica, em um jogo complexo de relações e forças.

Desde a sua invenção, a escola vem contribuindo para a organização da sociedade, de modo a ter uma posição central na formação humana; das suas características fundamentais, o exercício da coletividade é elementar, na medida em que o processo educativo dá-se na convivência em grupo. Entretanto, a escola, em sua condição coletiva, também é individualizante. Alfredo José da Veiga-Neto (2003), em seus estudos sobre os novos dispositivos disciplinares e de controle na pós-modernidade, sob a perspectiva foucaultiana, corrobora com o pensamento de Bauman ao enfatizar dois princípios fundamentais da vigilância. O princípio da *individualização*, que segmenta uma massa humana, até então informe, em unidades individuais, alcançáveis, descritíveis e controláveis, e também o princípio da *economia*, visto que, com pouco investimento, torna possível obter grande resultado ao promover a “observação individualizante”, a caracterização, a classificação e a organização analítica da espécie. Ademais, instituíram-se dois aspectos modernos fortemente conectados um ao outro: *o poder disciplinar*, no plano dos indivíduos, e *a sociedade estatal*, no plano coletivo, transformando uma

sociedade de soberania em uma *sociedade da estatização*. Dessa forma, advém o Estado moderno, tendo no plano político um *poder individualizante* que amplia a função conferida à escola como instituição de regulação social, sendo que o deslocamento neoliberal da contemporaneidade conduz *da educação como direito para a educação como mercadoria* (VEIGA-NETO, 2003).

O processo de individualização firma-se na Modernidade, mas é na Contemporaneidade que há uma expansão de estudos, métodos e práticas que se estabelecem na escola. Na atualidade, as pedagogias psicológicas direcionam a práxis escolar, enfatizando subjetividades, promovendo, dessa forma, uma ação pedagógica individualizada e até personalizada (HAMILTON, 2002), caracterizando-se pelo controle interior, que se baseia em normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil (VARELA, 2002), identificados por Jean Piaget (1896-1980), assim como pelas leis do ritmo, vinculadas à psicanálise (Sigmund Freud, 1856-1939), que colocam, no centro do processo de aprendizagem, o ritmo individual e as relações interpessoais. Em linhas gerais, isso implica um sistema de regulação espaço-temporal, que opera sob uma flexibilização máxima do tempo e do espaço ao ter de adaptar-se às distintas tarefas da aprendizagem. Varela (2002, p. 102) aborda:

Explica-se, pois, que esteja no auge uma programação educativa opcional, preparada e disponível, na qual o culto à personalização se incrementa. A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e 'automonitorizadas' – capazes de autocorrigir-se e auto-avaliar-se – estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar.

Em consonância com os autores citados, o sociólogo David Lyon (1998) sintetiza afirmando que a Modernidade questiona todos os modos convencionais de fazer as coisas, substituindo autoridades por seu próprio arbítrio, firmada na ciência, no crescimento econômico, na democracia ou na lei: “O que debilita o eu; se, na sociedade tradicional, a identidade é dada, na modernidade é construída” (LYON, 1998, p. 37). Neste aspecto, a sociedade contemporânea apresenta-se em novas rotinas, percebe-se o abandono de tradições culturais, a flexibilização nas relações de trabalho, o questionamento de valores morais, uma verdadeira revolução nos

meios de comunicação, e, com ela, um maior acesso à informação, a velocidade como parte integrante da vida e das relações pessoais, a visibilidade da intimidade, o descarte das coisas, assim como das pessoas. Esses deslocamentos e descontinuidades implicam um novo período da humanidade.

A complexidade do tempo presente e o anseio por compreendê-lo têm sido objeto de estudo de muitos teóricos, originando terminologias, concepções e enfoques diferenciados, a saber: Zygmunt Bauman denomina-o *modernidade líquida* (BAUMAN, 2008), Ulrich Beck designa-o como *sociedade de risco e modernidade reflexiva* (GIDDENS, 1997), enquanto Gilles Lipovetsky trata da *hipermodernidade* (LIPOVETSKY, 2007).

Como ferramenta conceitual para realizar um diagnóstico do contemporâneo, dou ênfase à perspectiva de Bauman (2008), em sua análise sobre o contexto da sociedade contemporânea. O autor destaca uma diferença fundamental entre o que foi feito no passado e o que é feito hoje. Enquanto a modernidade inicial, adjetivada de *sólida* por Bauman, propunha a durabilidade (ou a longa duração) após derreter os sólidos, agora, tudo é temporário e incapaz de manter a forma. Sublinha ainda que vivemos em um mundo mutante, no qual as referências – institucionais ou não – que oferecem modelos de conduta estão em fluxo permanente e completamente desreguladas (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009). A nossa é uma era, portanto, afirma Bauman (2004, p. 322), que se caracteriza não tanto por quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas por evitar que padrões de conduta congelem-se em rotinas e tradições.

Bauman empregou a metáfora da *solidez* como marca característica da modernidade nas primeiras décadas do século XX (destruir a tradição e colocar outra, potencialmente superior e mais sólida, em seu lugar). No entanto, na transição para o século XXI, destaca o novo aspecto da condição moderna, dessa vez baseado na metáfora da *liquidez*. Por isso, modernidade líquida passou a ser a denominação preferencial de Bauman para referir-se ao contemporâneo. Almeida, Gomes e Bracht (2009, p. 32) explicam:

É essa oposição entre *solidez* e *liquidez* que permite explicar a distinção entre o nosso modo de vida moderno e aquele vivido por nossos antepassados. Se a solidez era a argamassa do projeto ordenador, a fluidez é o que melhor caracteriza as estratégias de vida na sociedade contemporânea.

Portanto, Bauman distingue a modernidade em dois períodos: modernidade e pós-modernidade ou modernidade sólida e modernidade líquida. Essa reconfiguração dos modos de ser, pensar e agir da modernidade líquida desencadeia uma crise nas instituições e na própria noção de ordem constituída na modernidade. Na visão cultural de Bauman (2008) acerca das mudanças duradouras da sociedade, o indivíduo, na condição de sujeito, dá lugar à individualização. Sob essa ótica, a individualização é permanente, cabe-nos perceber o impacto que ela causa em nossas vidas e como lidamos com os seus efeitos.

Bauman reúne, em sua obra, críticas acerca da pós-modernidade, apresentando um mapeamento da sociedade contemporânea, no qual indica as suas características, denominando-a *sociedade individualizada*. Dessas características abordadas pelo autor, destaco:

- a) *Tudo é volátil*: as relações humanas são inconsistentes e instáveis;
- b) Em nome do pluralismo cultural, há um relativismo: o indivíduo não tem um referencial para a formação de sua identidade, ele tem de criar a sua identidade;
- c) Ambivalência da vida: o dilema entre *liberdade e segurança*;
- d) De *comunidade*, passamos a organizar-nos em *rede*: a ideia de *comunidade* precede o indivíduo, há laços humanos, enquanto a *rede* é temporária, *conecta e desconecta*, estabelece o paradoxo *solidão e multidão*;
- e) Separação entre Poder e Política: onde o *Poder* está nas mãos das agências internacionais e a *Política*, nas mãos do Estado;
- f) A flexibilidade, a desregulamentação e a privatização das tarefas: uma nova ordem chamada de *globalização*;
- g) Responsabilização última do indivíduo.

Bauman (2008) afirma que a *individualização é uma característica da vida contemporânea*, a qual oferece uma liberdade sem precedentes para homens e mulheres, assim como, na mesma medida, a tarefa de lidar com as suas consequências. Na visão do autor, a coexistência pacífica entre liberdade e segurança é um objetivo inalcançável; entretanto, o perigo está em abandonar a busca por tal coexistência ou mesmo diminuir a energia com que essa busca é conduzida, tomando como princípio de uma sociedade autônoma que os cidadãos sejam autônomos. Neste sentido, faz-se emergente ressaltar a capacidade de

autogoverno do corpo político existente, trazendo o poder de volta para o controle político, além de aumentar o “controle dos indivíduos sobre o presente”, a fim de reassumirem as suas obrigações de uma cidadania responsável (BAUMAN, 2008).

Para refletir sobre o problema da autonomia individual, Bauman (2008) explora o pensamento de Cornelius Castoriádis, filósofo, economista e psicanalista francês. Castoriádis observa que a nossa sociedade “parou de questionar”, afirmando que esse é o nosso principal problema, na medida em que as pessoas aceitam a impotência para controlar as condições de suas próprias vidas, entregando-se ao que consideram necessário e inevitável, a sociedade deixa de ser autônoma, isto é, autodefinida e autogerenciada. A sociedade, então, torna-se heterônoma, dirigida por outros.

A hegemonia da necessidade é baseada em números e porcentagens, e não em ideias e teorias; ela mede tudo como se tudo fosse proporção matemática, usa parâmetros financeiros como indicadores supremos e definitivos (BAUMAN; MAURO, 2016).

Bauman (2008, p. 154) explica que a economia política da incerteza caracteriza-se pela proibição de regras e regulamentos garantidos e estabelecidos politicamente e ao desarme das instituições defensivas que importunavam o caminho do capital. Como resultado, o autor afirma que temos o estado de incerteza permanente e onipresente que substitui a regra da lei coercitiva e legitima fórmulas para estabelecer os limites para a obediência aos novos poderes, garantindo a falta de resistência. Sob esse aspecto, Bauman (2008) argumenta que essa submissão passiva às regras ou ao jogo sem regras, o que ele chama de *incerteza endêmica*, é uma substituição para a regulação normativa, a censura e a vigilância. Só a liberdade,

em sua expressão associada ao mercado consumidor e sob as condições de precariedade sustentada pelo mercado, pode evocar toda a conduta humana necessária para manter a economia global em andamento. Os verdadeiros poderes de hoje são essencialmente extraterritoriais, enquanto os lugares de ação política permanecem locais – e assim, por planejamento ou omissão, a ação é incapaz de chegar aos quartéis onde são desenhados os limites da soberania e decididas as premissas essenciais dos esforços políticos (BAUMAN, 2008).

Em síntese, Bauman (2001, p. 186) salienta: “A incerteza do presente é uma poderosa *força individualizadora*”. Ampliando a análise sobre a contemporaneidade, a separação entre poder e política, segundo Bauman (2008), define o fenômeno da

globalização, mencionando-a como análoga ao discurso da *universalização* na modernidade, entretanto, considera a globalização mais ampla no sentido de referir *o que acontece com as pessoas*, enquanto a universalização referia-se ao *que as pessoas deviam ou pretendiam fazer*, destacando, atualmente, a naturalização do curso das questões mundiais, visto que as coisas não são planejadas ou controladas, assumindo um caráter espontâneo, incerto, de risco. Partindo desses elementos, Bauman sintetiza afirmando que o futuro exige a reinvenção da democracia, considerando que, hoje, não se discute como reparar problemas sociais, coletivos, mas, problemas íntimos, individuais, implicando uma democracia global. O Estado é a única instituição política que temos e ao fragilizá-lo ou reduzi-lo, como mecanismo de proteção da própria instituição, a sociedade fragiliza-se.

De outro modo, o filósofo francês Gilles Lipovetsky (2004) sofisticava a análise ao afirmar que quanto menos o futuro é previsível, mais ele precisa ser mutável, flexível, reativo, permanentemente pronto a mudar, supermoderno, mais moderno que os modernos dos tempos heroicos. O autor assinala que

vivemos a cultura do mais rápido e do sempre mais: mais rentabilidade, mais desempenho, mais flexibilidade, mais inovação e questiona se esse não é um processo que transforma a vida em algo sem propósito, sem sentido. A modernidade da qual estamos saindo era negadora, a supermodernidade é integradora. Não mais a destruição do passado, e sim sua reintegração, sua reformulação no quadro das lógicas do mercado, do consumo e da individualidade. [...] Do pós ao hiper: a pós-modernidade não terá sido mais que um estágio de transição, um momento de curta duração. E este já não é mais o nosso (LIPOVETSKY, 2004, p. 57-58).

Em suma, a Modernidade emergiu na ruptura de um modo de viver secular, deixando para trás modos medievais de vida que, de fato, ainda exercem certo poder na subjetividade humana. Como esclarecem Veiga-Neto e Lopes (2010), a proveniência e emergência da Modernidade em conexão com saberes pedagógicos constituem-se por ambos partilharem os mesmos pressupostos epistemológicos, os quais não são naturais nem universais, na sua contingência tais pressupostos enraizaram-se em tradições anteriores, ressignificaram-se e, hoje, apresentam-se como verdades deste mundo. No entanto, o seu caráter de tradições inventadas não retira a importância desses pressupostos, nem nega a produtividade que tiveram ao sustentar os avanços da Modernidade, porém, *pensar de outro modo* é desterritorializar o pensamento, dirigindo-o a problematizar e desnaturalizar a

centralidade do Homem, contribuindo para a compreensão das constantes mudanças dessa sociedade contemporânea individualizada.

Considerando essa visão sobre o tempo presente, busco, na próxima seção, inserir neste estudo algumas reflexões acerca da relação entre a educação e as subjetividades juvenis fabricadas nesta sociedade.

2.2. INDIVIDUALIZAÇÃO COMO UM MODO DE VIDA: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E O JOVEM CONTEMPORÂNEO

Na música de Cazuza, inspiração inicial para este capítulo, em um de seus versos ecoa a pergunta: “Jovem, afinal, quem é você?”. Tomando por base a definição de juventude, conforme Groppo (2000), mencionada no capítulo 1 (um) desta dissertação, na qual a considera uma categoria socialmente produzida, reitero a importância de agregar à concepção de jovem contornos particulares do contexto contemporâneo, a fim de investigar quais os fatores históricos e socioculturais que podem aproximar-nos a uma resposta para a pergunta do poeta cantor e para a pesquisadora em construção. Nessa direção, compreender como o jovem é constituído nesta sociedade poderá evidenciar o sentido de protagonismo juvenil, do ponto de vista do próprio ator principal desse cenário social. Para a construção dessa hipótese, proponho uma reflexão sobre o processo histórico que se desenvolveu em torno de três elementos, sejam eles: a educação, a política e o indivíduo. Sob esse ponto de vista, tais elementos articulam-se na formação e transformação da sociedade, em um processo constante de mudanças de paradigmas, no qual são estabelecidas relações de poder (FOUCAULT, 1979), dando novos sentidos à percepção de mundo, considerando fatores ideológicos, econômicos e sociais.

De acordo com Dora Lilia Marín-Díaz e Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2014), o indivíduo – *Homo docilis* – surge, historicamente, como um animal dotado de uma especial disposição tanto para ser ensinado quanto para aprender. Desse modo, as técnicas disciplinares de instrução, vigilância e controle exercidas sobre ele, para ensiná-lo, fizeram parte do processo de individualização e também foi o fundamento para a ênfase que, após o século XVIII, alcançaram noções como *educação e aprendizagem*, associadas a uma nova forma de governo, já não de caráter disciplinar, mas “liberal”. Foucault (1979) elucida a noção de

governamentalidade quando afirma que o termo *poder* designa um campo de relações que tem de ser analisado por inteiro, portanto, *governamentalidade é a maneira como se conduz a conduta dos homens*⁷.

No movimento que significou a passagem da instrução para a aprendizagem, por meio da educação, salientam-se as técnicas destinadas à própria condução dos desejos, das necessidades e dos interesses que o indivíduo deve ter, técnicas próprias daquilo que Foucault (2008) chamou de “governamentalidade liberal”. A educação, então, tornou-se cenário para adquirir esses aprendizados de autocondução da própria vida: *a educação encontra-se mais perto da ação de dirigir ou conduzir que da ação de instruir ou ensinar alguma coisa* (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2012, p. 24). Neste sentido, a educação focou a sua ação na qualidade particular para aprender e na adaptação de um “meio” no qual cada indivíduo – *Homo civilis* – teria a possibilidade de desenvolver aquilo que traz como parte de sua natureza. São essas as características que Foucault assinala como próprias da era das liberdades, momento de emergência do governo liberal:

Se utilizo a palavra 'liberal', é, primeiramente, porque essa prática governamental que está se estabelecendo não se contenta em respeitar esta ou aquela liberdade, garantir esta ou aquela liberdade. Mais profundamente, ela é consumidora de liberdade. É consumidora de liberdade na medida em que só pode funcionar se existe efetivamente certo número de liberdades: liberdade do mercado, liberdade do vendedor e do comprador, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente, liberdade de expressão, etc. A nova razão governamental necessita, portanto, de liberdade, a nova arte governamental consome liberdade. [...] É obrigada a produzi-la, é obrigada a organizá-la. A nova arte governamental vai se apresentar, portanto, como gestora da liberdade, não no sentido do imperativo 'seja livre', com a contradição imediata que esse imperativo pode trazer. [...] O liberalismo formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre. Vou fazer de tal modo que você tenha a liberdade de ser livre. Com isso, embora esse liberalismo não seja tanto o imperativo da liberdade, mas a gestão e a organização das condições graças às quais podemos ser livres, vocês veem que se instaura, no cerne dessa prática liberal, uma relação problemática, sempre diferente, sempre móvel, entre a produção da liberdade e aquilo que, produzindo-a pode vir a limitá-la e a destruí-la. [...] É necessário de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc. (FOUCAULT, 2008, p. 86-87)

A seguir, conforme Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2014), aparece nos discursos pedagógicos o princípio de atividade (agência) do próprio indivíduo. Ao centrar o foco da atividade educacional mais na aprendizagem do que no ensino,

⁷ A noção foucaultiana de governamentalidade tem sido amplamente debatida nas pesquisas educacionais brasileiras desenvolvidas no decorrer da última década (SILVA, 2015).

privilegiou-se a ação do indivíduo sobre si mesmo. Práticas pedagógicas que, segundo Thomas Popkewitz (2008), caracterizam-se pela utilização de velhas ferramentas de “condução”, cujos propósitos e prioridades não foram simples cópias das práticas disciplinares, mas a incorporação e a atualização de técnicas na produção de indivíduos governáveis. Destaco ainda que estou considerando como práticas pedagógicas o conjunto de práticas em que se produz ou transforma a experiência que os indivíduos têm de si e que lhes permite constituir-se em sujeitos. Em termos gerais, percebem-se dois processos organizados para a produção das formas de subjetivação modernas: a laicização do poder pastoral e a psicologização da pedagogia (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014).

Avançando na análise, em setembro de 2015, a Revista do IHU, publicação da UNISINOS, apresentou entrevista com Marín-Díaz, na qual ela destaca a relação entre educação e biopolítica sob o cenário da insatisfação com os modelos modernos que querem moldar o indivíduo como agentes úteis ao Estado. Nessa abordagem, a autora afirma que

o nexo fundamental entre os discursos educativos contemporâneos e as práticas éticas e políticas derivam de uma relação que na modernidade articulou a condução de si mesmo – as práticas éticas – com a condução dos outros – as práticas políticas – através de antropotécnicas orientadas à gestão da vida. Isso pode ser percebido nos discursos educativos, na instituição escolar e nas técnicas disciplinares (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 35).

No entanto, atualmente, de acordo com Marín-Díaz (2016), essas práticas éticas e políticas encontram-se questionadas pela ausência de um projeto coletivo que pudesse ser aceito como um *bem comum*, reunindo esforços por objetivos educacionais como humanidade. A autora justifica essa crise pelo hiperindividualismo, ou seja, pela visão de que essa arte de governar moderna considera uma prática coletiva como um limitante da individualidade e da própria liberdade. Por fim, Marín-Díaz instiga-nos a pensar em contracondutas para que esses modos de governo biopolíticos, de controle e gestão da vida individual possam ser confrontados por meio de práticas coletivas e de responsabilização social, buscando outros modos de valoração, nos quais o bem comum possa inscrever novos preceitos éticos, estéticos e políticos.

Evidencia-se, então, que o contexto contemporâneo é dominado por ideias neoliberais, que influenciam a economia, o governo e, conseqüentemente, a educação. Desse modo, enquanto os neoliberais delegavam ao mercado livre a

função econômica, os governos dedicavam esforços a reformar o sistema escolar ou aprimorar o *capital humano*. Como bem explora o sociólogo Michael Young (2007, p. 1290-1291), sob outra perspectiva:

[...] a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as 'necessidades da economia', numa espécie de vocacionalismo em massa. O controle [...] foi colocado nas mãos de empregadores do setor privado que, às vezes, estavam de acordo, mas, muitas vezes, relutantes. A outra consequência foi transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos um semimercado), no qual as escolas são *obrigadas* a competir por alunos e fundos.

O grifo na expressão *obrigadas* faz parte da minha problematização quanto à ausência de autonomia que as instituições possuem na atualidade, tendo em vista que os rankings de indicadores do desempenho escolar têm sido ferramentas para o Estado manter o seu controle sobre a educação, seja financeiramente ou pedagogicamente, na medida em que impõe programas às escolas públicas com a pretensão de elevar índices de aprovação e reduzir índices de evasão. Questiono: *por que o Estado incentiva programas de curto prazo ao invés de políticas de longo prazo?*

Young (2007, p. 1291) argumenta que as escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve concentrar-se em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Neste sentido, Silva (2014) comenta sobre as formulações clássicas do economista norte-americano Milton Friedman (1977), que descreve as bases teóricas do neoliberalismo, atribuindo visibilidade à promoção do capitalismo competitivo e das relações entre liberdade e individualismo. Nessa direção, Silva explora o pensamento de Foucault para compreender a emergência do neoliberalismo, reconhecendo-a como um modo de vida, para além de apenas um sistema econômico (FOUCAULT, 2008). As práticas educativas, em meio a esse contexto, centraram a atenção dos professores em saber mais sobre os estudantes e a atenção dos estudantes em saber mais sobre si mesmos; quanto aos seus próprios interesses, desejos e necessidades, as práticas vinculadas ao conhecimento de si tiveram crescente aceitação e importância, passando a tomar parte tanto da vida escolar como de outros cenários do mundo individual e social.

Contudo, o indivíduo aprendente já não é mais aquele indivíduo da identidade que procura o seu eu definitivo, ao contrário, ele é um indivíduo em

permanente construção, como acrescenta Popkewitz (2008, p. 11-12): “um ser cosmopolita, atuante e pensante, que resulta de uma pessoa racional, alguém que se constrói, visando convertê-la no cidadão cosmopolita do futuro”. Para tanto, o indivíduo estaria livre dos apegos locais e nacionais, considerando valores transcendentais de uma humanidade unificada. Entretanto, esse universalismo se vincularia, historicamente, a projetos que tendiam a moldar o cidadão da república de acordo com valores cosmopolitas. Destaca-se também que a *razão* e a racionalidade do cosmopolitismo produziram exemplos de exclusão social, na medida em que diferenciam os indivíduos não civilizados. Acerca disso, Popkewitz (2008) apresenta o conceito de “abjeção”, que se constitui no deslocamento e na exclusão das qualidades próprias dos sujeitos que estariam fora das condições produzidas nos espaços de inclusão, tornando-os, assim, não qualificados para participar da sociedade.

Sob esse ponto de vista, Popkewitz (2008) instiga a refletir sobre a escolarização e os seus atributos duais de inclusão e exclusão ao afirmar que algumas práticas que conduzem a democratizar e a dar abertura a grupos marginais na sociedade resultam em reforçar as diferenças, visto que tais princípios constituem *gestos duplos*, que geram processos de abjeção, ou seja, isolamento e desqualificação dos sujeitos, em um complexo conjunto de relações de inclusão e exclusão, implicando o paradoxo do cosmopolitismo. O educador também afirma que a adolescência é

o modelo da tese cultural cosmopolita, acerca de um modo de vida particular que incorpora processos de abjeção, apresentando três sentidos para *adolescência*: um conceito para estudar sobre a infância e as mudanças dessa população no processo de crescimento psicológico e desenvolvimento físico, a fim de planejar sua instrução; como um conceito a investigar, descrever, classificar e conhecer sua subjetividade, a fim de organizar a conduta do adolescente; e ainda, como uma produção de abjeções, gestos duplos de esperança e medo (POPKEWITZ, 2008, p. 34-35)

Em linhas gerais, os princípios da intervenção humana, que produzem o cosmopolitismo como tese cultural, vêm fabricando em práticas históricas, *quem é a criança e quem deve ser*, de modo a criar o conceito de agência, o qual conduz à razão, a função de assegurar o futuro fora da sabedoria de Deus, transformando a pedagogia em um plano de métodos, a fim de organizar o pensamento e as ações que estabelecem a harmonia e a estabilidade aos processos de mudança social,

constituindo, assim, *um indivíduo na condição de estudante permanente* (POPKEWITZ, 2008). Contudo, a regularização e o projeto de vida nas escolas expressam os perigos da degeneração, na medida em que o professor projeta a aprendizagem de forma que a criança administre a si mesma e responsabilize-se por seus atos para o seu desenvolvimento, assim como para as virtudes públicas normalizadas.

Marín-Díaz (2016), em consonância com Popkewitz (2008), afirma que a individualização foi levada a sua mais alta expressão e, nesse processo, as estratégias de governo orientaram-se completamente na ação de um indivíduo responsável pela sua própria condução. Sobre esse aspecto, a autora explica:

A implementação de um conjunto de antropológicas liberais levou à produção em massa de seres humanos soberanos de si, sujeitos que estão em condições de aprender, transformar-se, adaptar-se e, sobretudo, alcançar aquilo que acreditam ser suas únicas metas: o sucesso e a felicidade. [...] a transformação permanente por ação do próprio indivíduo: já não se trata de um sujeito que se define em meio a identidades fixas para reconhecer um lugar no campo social, senão um sujeito de identidades móveis e flexíveis que se autoproduzem permanentemente, através da operação de técnicas que ele pode escolher segundo suas próprias necessidades e desejos (MARÍN-DÍAZ, 2016, p. 12)

No limite, *o indivíduo é o único responsável pelo seu governo* e pela consecução de metas particulares nas sociedades ocidentais contemporâneas. De acordo com Bauman (2008), a nossa individualidade é socialmente produzida, assim como a forma da nossa sociabilidade. Neste sentido, o autor afirma que a sociedade que compartilhamos depende da forma como a tarefa de "individualização" é enquadrada e respondida, apresentando que

a ideia de 'individualização' traz é a emancipação do indivíduo da determinação atribuída, herdada e inata do caráter social dele ou dela: uma separação corretamente vista como uma característica muito clara e seminal da condição moderna. Em resumo, a 'individualização' consiste em transformar a 'identidade' humana de uma coisa 'dada' em uma 'tarefa' - e encarregar os atores com a responsabilidade de desempenhar essa tarefa e de arcar com as consequências (e também com os efeitos colaterais) de seu desempenho; em outras palavras, consiste em estabelecer uma autonomia '*de jure*' (porém não necessariamente uma autonomia '*de facto*'). (BAUMAN, 2008, p. 183)

É relevante destacar, por fim, que a individualidade tem grande valor na formação humana, na medida em que distingue um indivíduo do outro, devido ao caráter do que é individual, da condição de sujeito único, por meio de suas

características individuais, das singularidades de cada pessoa. Portanto, é por meio dessa qualificação da individualidade, em contraponto à individualização, que saliento a importância de considerar todas as dimensões constitutivas do ser, percebendo condições de possibilidade para reagir e ir além das determinações de uma cultura politicamente articulada para a manutenção desse modo de viver individualizado, massificado, padronizado.

Em atualizada reflexão acerca dos novos sujeitos do Ensino Médio, o psicólogo Adriano Oliveira e a filósofa Elisete Tomazetti (2010) indagam sobre as novas formas de subjetivação juvenil no cenário escolar contemporâneo, tendo como categoria de análise a presença das mídias no contexto social e o quanto incidem significativamente na elaboração das identidades dos jovens nessa nova relação com informações e saberes. Os autores assinalam que a escolarização não poderá ignorar as novas configurações subjetivas desses sujeitos, assim como as novas formas de mídias utilizadas por eles, considerando elementos com os quais eles vivenciam o universo virtual, tais como velocidade, autonomia, instantaneidade e interatividade, sob pena de gerar um distanciamento com o mundo adulto alheio à cultura tecnológica. Assim sendo, segundo Oliveira e Tomazetti (2010), anuncia-se na sociedade contemporânea que os professores não são mais detentores de um monopólio cultural a ser transmitido, conforme estabelecido na modernidade, tendo em vista que, hoje, os seus aprendizes também introduzem novos saberes no processo educativo. Ainda complementam, argumento com o qual eu concordo, que se cria uma nova demanda para a escola de Ensino Médio, no sentido de abandonar saudosismos do passado em relação a uma sociedade e juventude que não existem mais, para, então, aceitar as produções subjetivas dos jovens estudantes, legitimando as novas linguagens e os repertórios comportamentais da sociedade contemporânea.

Tecendo a rede diagnóstica é importante refletir que, nessa sociedade individualizada, em que a educação propõe-se à aquisição de conhecimento escolar, poderoso e especializado (YOUNG, 2007; 2014), à transmissão cultural (DUSSEL, 2009) e à formação humana, no entanto, os critérios para a promoção da formação humana vêm sendo influenciados por demandas sociais, temas e práticas vinculadas a racionalidades políticas que atravessam a constituição da criança e do jovem, fabricando um novo modelo de sujeito para a sociedade contemporânea (FOUCAULT, 2008). Para ampliar a análise, o foco da última seção deste capítulo

dar-se-á nessa direção, a aproximação entre o currículo e as políticas educacionais, problematizando quanto à composição do currículo e às intencionalidades nos discursos políticos.

2.3. CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES PARA JOVENS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Tendo em vista a percepção de que o jovem contemporâneo é produzido socialmente, a vinculação com o protagonismo juvenil (COSTA; VIEIRA, 2006) parece ser consequência dessa razão governamental (FOUCAULT, 2008), que fabrica subjetividades juvenis no contexto da sociedade individualizada (BAUMAN, 2008). Sob essa perspectiva, Popkewitz (2001, p. 85) afirma: “O ensino moderno inscreve as relações de poder na governamentalidade”, considerando as táticas de reforma do Estado que envolvem mudanças institucionais racionais, assim como a individualização e a psicologização de problemas sociais. Desse modo, na última seção deste capítulo, integro ao estudo a noção de currículo e a relação entre os jovens e as políticas curriculares da atualidade.

A proposição em analisar políticas curriculares demanda que antes se pense sobre qual a finalidade do currículo, como ele é constituído, quem seleciona os seus conteúdos e com quais critérios. Para tanto, é no campo dos Estudos Curriculares que essas indagações encontram lugar para serem problematizadas, visto que se trata do campo teórico que se dispõe a contribuir com a pesquisa acadêmica sob a perspectiva de um hibridismo epistemológico (PACHECO; PEREIRA, 2007), ou seja, articulando saberes de múltiplas correntes teóricas e cruzando livremente por campos distintos, o que amplia as possibilidades investigativas.

À expressão *currículo* associam-se distintas acepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como as influências teóricas que a afetam e fazem-se hegemônicas em um dado momento, afirmam Antônio Moreira e Vera Candau (2007). Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que *currículo* venha a ser entendido como:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;

- c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17-18)

Veiga-Neto (2004) discute o papel social e cultural do currículo, compreendido como artefato próprio da educação escolarizada, em especial às percepções, aos significados e aos usos do espaço e do tempo na Modernidade, colocando-se a serviço da episteme da ordem e representação, contribuindo decisivamente para a constituição do sujeito moderno. De outro modo, Sacristán (1998) critica a listagem de conteúdos obrigatórios, afirmando que o currículo deve ter relação com a sua cultura e o momento histórico no qual é criado e aplicado e que o professor precisa ter consciência das teorias, dos valores e das crenças que embasam a política, confluindo para uma prática pedagógica contextualizada. Na perspectiva de Pacheco (2016), evidencia-se a relação entre currículo e conhecimento, abordando o conhecimento escolar na sua seleção, organização e transformação, sobretudo quando a educação torna-se um projeto amplo de questionamento da realidade social.

Notadamente, cada pesquisador em currículo destaca elementos diferentes, o que demonstra a coexistência de várias concepções pedagógicas sobre currículo, de modo que a sua definição dependerá dos propósitos pensados para a educação, assim como dos fatores influentes em sua constituição, como mencionado anteriormente. Agregando ao estudo, o artigo 6º da Resolução nº 2 (dois), de 30 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, designando:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, 2012)

Neste sentido, a legislação brasileira indica caminhos para pensar sobre as indagações iniciais em relação à composição do currículo. A conceituação apresenta

características importantes em relação à função do currículo no processo educacional, considerando o cenário político contemporâneo. Destaco o segmento “seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes”. Nesse recorte, problematizo: *que conhecimentos deveriam compor o currículo? Quais os critérios para considerá-los relevantes? Quem os reconheceria como pertinentes? E ainda, para que ou para quem seriam pertinentes?*

Seguindo a investigação por essa lógica política, o Ensino Médio no Brasil sofreu várias reformas. Atualmente, o currículo vem sendo adaptado a partir de indicadores de desenvolvimento parametrizados pelo campo econômico. Aqueles que detêm o poder político, em geral, não reconhecem a autoridade do conhecimento dos especialistas em currículo (YOUNG, 2014). Neste sentido, ao pesquisar sobre políticas de currículo faz-se necessário refletir criticamente acerca dos critérios que compõem a elaboração do currículo. Penso que é fundamental considerar os interesses dos jovens ao planejar um currículo, e mesmo uma aula, no entanto, parece-me que usar somente o critério *interesse*, minimizando o conhecimento especializado e o conhecimento poderoso (YOUNG, 2007), cria um currículo reducionista, pressupõe oferecer apenas um conhecimento utilitário. Ademais, desconsidera a experiência docente e, especialmente, a oportunidade de apresentar aos jovens outros modos de ver, pensar e reinventar as coisas, o que ampliaria o seu repertório cultural.

Sob a perspectiva de Popkewitz, “entende-se a escolarização e o currículo como constituindo processos de regulação social, enfatizando os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas” (POPKEWITZ, 1997, p. 13). De forma sintetizada, Ferreira e Jaehn (2012) explicam a concepção desenvolvida por Popkewitz:

[...] esta perspectiva de pesquisa histórica desloca o sujeito do centro - como categoria de ator e agência, elemento ativo da ação humana e, portanto, o sujeito constituidor do mundo - para se concentrar na linguagem e suas formas normalizadoras de constituição da realidade, dentro e fora da escola, pelo Estado, pelas políticas, mas também pelo próprio discurso pedagógico. Consequentemente, o tratamento dispensado aos dados também é modificado. Não se trata de ignorar documentos, observações, dados estatísticos ou entrevistas, como fontes de pesquisa, mas de focar nos padrões discursivos que são produzidos historicamente e que atribuem significados à escolarização. Esta postura metodológica não ignora nem a ação humana ou o sujeito, nem deixa de reconhecer a realidade como uma construção social e histórica. Analisa, contudo, como as realidades são

significadas e constituídas por meio da linguagem, analisando como a formação do *self*, através do uso de tecnologias sociais, produz a regulação social em um processo de autodisciplina e não mais a partir de um poder soberano (FERREIRA; JAEHN, 2012, p. 262)

Portanto, o foco da análise investigativa de Popkewitz (1997) situa-se nos padrões historicamente formados do conhecimento por meio da escolarização, da formação dos professores e da pedagogia, os quais se relacionam ao poder e às instituições. Desse modo, Popkewitz (1997) denomina **epistemologia social e histórica** a ferramenta teórica para a investigação de padrões do conhecimento. Esse enfoque contribui para esta pesquisa na medida em que o autor pensa a escolarização como uma prática social acessível ao questionamento sociológico, assim como a importância da forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e às concepções do eu (POPKEWITZ, 2008). O autor destaca, ainda, que a sua epistemologia está inscrita na virada linguística, “movimento teórico de cunho epistemológico que compreende a linguagem como constitutiva da realidade, dentro do contexto da cultura” (FERREIRA; JAEHN, 2012, p. 270), o que possibilita o uso de termos como *discurso* e *práticas discursivas* como sinônimos da expressão *epistemologia social* (POPKEWITZ, 2008).

Destaca-se a noção de poder que fundamenta o sentido de história para Popkewitz, sob o pensamento foucaultiano, quando aborda que o currículo pode ser compreendido como uma imposição do conhecimento do eu e do mundo, propiciando ordem e disciplina aos indivíduos, visto que a seleção de conteúdos e outras definições do cotidiano escolar são exemplos de padrões historicamente formados e constituidores de identidades (POPKEWITZ, 2008). O autor também menciona os sistemas de conhecimento especializados que disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem na vida moderna, modelando o pensamento e a ação sobre as coisas e sobre si, como exemplo: processos de autorrealização, nos quais os pensamentos são assumidos como naturais, a fim de construir indivíduos ativos e responsáveis (POPKEWITZ, 2001). Desse modo, integro as noções de *currículo* e *poder*, sob a perspectiva de Popkewitz e Foucault, estabelecendo uma relação com os pressupostos curriculares dos documentos da legislação do ensino médio no Brasil, pensando sob a lógica da racionalidade de mercado, que permeia as diretrizes no campo educacional.

Em síntese, as propostas de currículo vêm se constituindo sob a influência de fatores sociais, políticos e culturais, afirmadas sob as diferentes perspectivas, em uma visão crítica e social. Alice Casimiro Lopes (2007) expressa bem, em seus estudos sobre currículo e epistemologia, o que considero importante destacar para o desenvolvimento desta pesquisa:

[...] existe o foco em constituir uma teoria para o currículo, seja por intermédio da orientação metodológica, do controle social via planejamento por objetivos, ou da teorização sobre as boas formas de ensinar e/ou compreender o aprendizado. [...] Sua vocação compreensiva parece colocar os educadores como parceiros das escolas na luta política pela emancipação e não como direcionadores de uma prática educacional. (LOPES, 2007, p. 20)

Entre discursos e práticas discursivas, o lugar da escola no projeto de nação continua sendo um lugar de poder, que se mantém em torno de questionamentos acerca de seus propósitos no tempo presente. Porém, diante desse contexto de incertezas e constantes mudanças, outras perguntas surgem no caminho: *como podemos articular saberes e superar tendências reducionistas? Será que a pista não está em retomar a função do professor e a função do estudante no processo educacional? Quem são os protagonistas da educação? Há um protagonista do ensino e outro da aprendizagem?*

Finalizando o capítulo 2 (dois), destinado à contextualização da sociedade individualizada, foi apresentado um diagnóstico da vida contemporânea, refletindo sobre o impacto das mudanças históricas nos processos sociais pelo enfoque teórico de Bauman (2008), com a contribuição de outros pensadores em um diálogo que amplia perspectivas. Sob o argumento da individualização como um modo de vida, o estudo abrange a relação entre a educação e o jovem contemporâneo, assinalando elementos de sua constituição, discorrendo sobre a razão governamental, em estudos protagonizados por Foucault. Por último, a problematização quanto à noção de currículo, sustentada pelo conceito teórico de Popkewitz (1997; 2001), agregando abordagens de outros pesquisadores em currículo, bem como a definição da legislação brasileira, investigando os discursos engendrados nas políticas curriculares da atualidade.

Com o objetivo de ingressar nas particularidades das políticas curriculares, o capítulo 3 (três) apresenta um panorama histórico do ensino médio no Brasil, enfatizando as recorrentes reformas curriculares e os deslocamentos dos discursos

político-pedagógicos, assim como expõe a metodologia abordada no processo investigativo, afirmando a epistemologia social de Popkewitz, como ferramenta de análise desta pesquisa acadêmica.

3. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REFORMAS E DISCURSOS

*“Temos nosso próprio tempo
Não tenho medo do escuro
Mas deixe as luzes acesas agora
O que foi escondido é o que se escondeu
E o que foi prometido, ninguém prometeu
Nem foi tempo perdido
Somos tão jovens
Tão jovens, tão jovens”*

(Trecho da música “Tempo perdido” de Renato Russo)⁸

Neste capítulo, componho o estudo em duas partes, sendo que discorro, na primeira seção, sobre o percurso histórico do Ensino Médio no Brasil, situando o jovem estudante em um sistema educacional marcado por constantes reformas na legislação. Na segunda seção, apresento a metodologia desta pesquisa, sistematizando os documentos sob análise, bem como os procedimentos investigativos, pressupostos teóricos e ferramentas conceituais que orientarão a análise.

A história também pode ser contada em versos, os quais podem eternizar um tempo vivido e rememorar, em qualquer tempo, os modos de viver de uma sociedade. Cantou o poeta que o jovem tem o seu próprio tempo e que não tem medo, versos que corroboram com a concepção de juventude (FORACCHI, 1972) que define a existência de um comportamento radical do jovem, caracterizado por um engajamento social que o torna um agente dinâmico da história.

No entanto, a juventude revela-se através de vários perfis de jovens que, no plano dos direitos, foram tratados de forma desigual, visto que as práticas democráticas demoraram a surgir na vida dos jovens que não pertenciam à elite brasileira. Neste sentido, apresento o início do percurso do Ensino Secundário no Brasil, datado do século XVIII, até chegar ao novo Ensino Médio em 2017, destacando reformas curriculares, a crise da educação e a influência dos poderes político e econômico na formação do jovem estudante. Diante desse panorama, finalizo apresentando o conceito de epistemologia social (POPKEWITZ, 2001), estruturando o processo de análise proposto para a continuidade desta pesquisa.

⁸ Para ouvir a música *Tempo perdido* de Renato Russo. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/tempo-perdido.html>. Acesso em 27 mai. 2017

3.1. DA INSTRUÇÃO AOS JOVENS DA ELITE ÀS REFORMAS PARA TODOS OS JOVENS

Os primeiros registros sobre o Ensino Secundário no Brasil datam do final do século XVIII e são marcados por mais de duzentos anos sob o poder dos jesuítas, que mantiveram um sistema escolar visando à preparação dos jovens da elite brasileira para seguir os estudos superiores em Portugal ou na França (VECHIA, 2011). Em 1772, a Coroa Portuguesa propôs um projeto para o estabelecimento de *aulas-régias*, que se caracterizavam por disciplinas autônomas e isoladas, ensinadas sem um plano de estudos estruturado. Cada aula-régia constituía-se no ensino de uma disciplina, ministrada por um professor, sem articulação com outros professores ou com uma escola (VECHIA, 2011).

A partir desse recorte histórico, é possível refletir acerca da ausência de um currículo estruturado, assim como com relação a não universalidade do acesso à educação. Vechia (2011) enfatiza que a tradição do Humanismo clássico da Educação Secundária foi rompida com a inauguração do Seminário Episcopal de Olinda em 1800, o qual reuniu, em um *plano integrado de estudos*, os ensinamentos clássico e moderno, apresentando uma ordenação lógica e gradual das disciplinas, duração do curso e o agrupamento dos alunos em classes. Os estatutos do Seminário também estabeleceram algumas diretrizes, tais como a importância da observação direta e da experiência, a preparação de um bom cidadão e de um indagador da natureza.

Um significativo avanço no plano dos direitos ocorre em 1831, após a abdicação de Dom Pedro I, com a criação de assembleias legislativas com deveres sobre a educação, descentralizando o sistema educacional (VECHIA, 2011). Essa reforma constitucional conferiu às províncias o direito de legislar sobre a *instrução pública primária e secundária*, podendo promovê-la em estabelecimento próprio, o que marca o início das escolas particulares no Brasil. Destaco, também, a criação do *Collegio de Pedro II* em 1837, que representa a primeira iniciativa do governo imperial para estabelecer o Ensino Secundário público, demarcando o início do sistema público de educação. Foi adotado um plano de estudos integral, enciclopédico, estruturado em níveis ou séries, organizados com base nos liceus franceses (VECHIA, 2011).

Naquele período, ocorreram diversas reformas na legislação do Ensino Secundário, alterando a estrutura curricular, bem como algumas práticas de ensino, tais como limitação em oito séries, inserção dos exames final e de admissão, adequação dos estudos ao nível de desenvolvimento dos estudantes, aceleração de estudos (VECHIA, 2011). Especialmente, na década de 1850, a principal inovação do sistema educacional brasileiro deu-se pela inserção de disciplinas que auxiliariam no ingresso em cursos técnicos, sinalizando que a história do Ensino Secundário foi se constituindo sob a influência do poder político, demonstrando, desde então, que o governo já buscava encontrar soluções para os problemas sociais a partir da formação do jovem. Contudo, somente com o Decreto 6.884, de 20/04/1878, foi estabelecida *a permissão a qualquer pessoa cursar o Ensino Secundário*, resguardando-se o requisito da idade. Para Vechia (2011), essa brecha da lei abriu espaço ao jovem de classes sociais menos favorecidas para ter acesso à Educação Secundária.

Adiante, o ideário reformista, dos anos 1910 a 1920, valorizou amplamente as possibilidades de intervenção do processo educativo, acreditando que, nele, estariam contidas as soluções para os problemas sociais, econômicos ou políticos do país, é o que afirmam as pesquisadoras Eneida Shiroma, Maria Célia de Moraes e Olinda Evangelista (2000), adjetivando como uma concepção salvacionista, no sentido de estarem certos de que a reforma da sociedade pressuporia, como umas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino.

Observa-se um percurso de reformas das políticas curriculares para o Ensino Médio a partir de 1930. Sob o referido espírito salvacionista, o primeiro Governo Vargas enfatizava a “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social”, a exemplo: educação rural, na lógica capitalista, a fim de conter a migração do campo para as cidades, e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das “agitações urbanas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Uma das medidas do Governo Provisório instalado com a Revolução de 1930 foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, antiga reivindicação de educadores e intelectuais brasileiros, objetivando adaptar a educação por meio de diretrizes que, notadamente, seriam definidas tanto no campo político como no campo educacional, em prol de uma modernização que se almejava para o país em direção a uma nova

nacionalidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Desse modo, as autoras demarcam que, a partir da década de 1940, criou-se no Brasil um regime de compartilhamento entre o Estado e a iniciativa privada para a implantação e a manutenção de escolas profissionais de Ensino Médio, a fim de atender à economia em desenvolvimento e de suprir a baixa qualidade da educação pública. Assim, surgiram o SESI, Serviço Social da Indústria, e o SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, entre outros.

Ponderando sobre a época mencionada, Krawczyk (2014) ressalta que, no pós-guerra, o processo de reconstrução na Europa e a hegemonia política da ideologia social-democrata colocaram a educação escolar, sobretudo, o Ensino Médio, como um espaço privilegiado de mão de obra qualificada e, principalmente, de formação de uma cidadania política, por meio da difusão de um conjunto de saberes e valores universais. Nessa caminhada histórica, a Lei Orgânica do Ensino Secundário foi promulgada em 1942, durante o Estado Novo, predominando a função propedêutica, ou seja, voltada para estudos preparatórios para o ensino superior, o que fortaleceu o ensino privado, e, também, regulamentou o ensino profissional em diversos ramos da economia, afirma Ramos (2005). Posteriormente, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entrou em vigor em 1961, após treze anos em pauta no Congresso. Essa lei teve grande relevância, pois trata da equivalência entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional, o que tornou garantido o ingresso no Ensino Superior àqueles jovens advindos de cursos técnicos.

Neste sentido, foi em 1971 o ponto de maior impacto para o jovem estudante, tendo em vista que a Lei 5.692/71 dispôs como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau, evidenciando a prática economicista no plano político, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista. Ramos (2005) aborda que, na década de 1970, as reformas educacionais fizeram parte do mito da economia planejada, no qual os planos de governo da ditadura militar aspiravam implementar o desenvolvimento acelerado. Dessa forma, as políticas delinear-se com a intenção de criar condições para o país enfrentar a competição econômica e tecnológica modernas.

Naquele, a política estava voltada para a formação de recursos humanos e qualificação acelerada de trabalhadores (penso: jovens estudantes). Desse modo, a

Teoria do Capital Humano é mais difundida e tomam força os princípios da economia da educação.

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se com base nas necessidades do mercado de trabalho e no intuito de possibilitar aos *jovens* que não ingressavam nas universidades a opção de vida economicamente ativa imediatamente após a conclusão do 2º grau (RAMOS, 2005, p. 234).

Entretanto, o último argumento não condizia com o projeto de ascensão da classe média, tendo em vista as medidas de ajustes curriculares nos cursos profissionais e a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau pela Lei 7.044 de 1982. *Será que o mercado não precisava mais desse jovem? Entre uma reforma e outra, o jovem continua o seu processo formativo.* A partir dos anos 1990, explicam Tomazetti e Schlickmann (2016), o Brasil volta-se a uma política educacional para o Ensino Médio que, à semelhança dos países mais desenvolvidos, elabora projetos direcionados à modernização e à democratização social. A saber, são os países desenvolvidos que apresentam um nível expressivo de inclusão dos diferentes segmentos sociais no processo de escolarização básica. Com a atenção mais dirigida às demandas do processo de modernização do país, busca-se oferecer um novo tipo de formação no nível médio, diante das transformações nos modos de desenvolvimento científico e tecnológico, com efetiva repercussão nas relações sociais e na esfera política e cultural da sociedade (PCN, 2000).

Em 1996, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, estabeleceu para o Ensino Médio uma nova composição curricular mínima obrigatória, sendo que ele ainda pode ser realizado em paralelo com a Educação Profissional de nível técnico ou sequencial. A partir dessa lei, foi alterada a nomenclatura, passando a ser utilizada a denominação Ensino Médio a etapa do sistema de ensino equivalente a última fase da Educação Básica, cuja finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como a formação do cidadão para a vida social e para o mundo do trabalho, oferecendo conhecimentos básicos necessários para o estudante ingressar no Ensino Superior (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016). A nova LDB surgiu após a transição democrática do Brasil, incorporando ideais progressistas e, finalmente, reconhecendo a importância da participação social e do *protagonismo dos estudantes* como agentes de transformação, fazendo-

se alinhada aos discursos da flexibilidade e do individualismo, sob a égide do neoliberalismo econômico e da cultura pós-moderna (RAMOS, 2005).

Nessa mesma direção, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer 15/1998 e a Resolução 3/1998, dando forma às diretrizes curriculares para o Ensino Médio com princípios pedagógicos em conformidade com o relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI, documento produzido pela UNESCO, com orientações sobre os pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sendo que, nessa reforma educacional brasileira, objetivou-se os seguintes princípios: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade, mobilizando-se aspectos da subjetividade e promovendo mudanças de ordem estrutural e conceitual, como a introdução de noções de habilidades e competências na centralidade das orientações curriculares.

Traçando uma relação entre protagonismo juvenil e capital humano, Marcos Vinicius Goulart e Nair dos Santos (2014) exploram o Plano Nacional de Juventude, publicado em 2004, evidenciando uma política nacional voltada para os aspectos humanos, sociais, culturais, educacionais, econômicos, desportivos, religiosos e familiares,

indicando um investimento sobre a população jovem, sobre um sujeito que deve ser conduzido nos diversos aspectos de sua vida, inclusive na relação consigo mesmo, pois o protagonismo juvenil, a participação da juventude, é uma prescrição pedagógica estratégica que atravessa a própria concepção de política pública de juventude. Desse modo, podemos dizer que o protagonismo juvenil opera na perspectiva de uma governamentalidade, conceito cunhado por Michel Foucault, que indica uma mudança histórica na ação política do Estado, que, para além de buscar uma ação de domínio externo aos indivíduos, indicando normas e leis que eles devem seguir, visa a orientar as formas como os indivíduos estabelecem relações consigo mesmos. No caso do protagonismo juvenil, não apenas indicando o que um jovem deve fazer, mas o que ele deve ser (GOULART; SANTOS, 2014, p. 132-133).

No decorrer da produção desta dissertação, em setembro de 2016, os brasileiros receberam a notícia de mais uma reforma nas diretrizes curriculares do Ensino Médio, por meio de medida provisória, em pleno regime democrático. A MP nº 746 de 2016 foi apresentada pelo Governo Michel Temer e aprovada pelo Senado Federal, em fevereiro do mesmo ano, gerando um exaltado debate entre educadores e intelectuais da educação, assim como protestos de estudantes e professores, renovando o movimento estudantil, que se mostrava tímido nos anos 2000. A

referida MP tornou-se a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instituindo a estrutura do “Novo Ensino Médio”, assim denominado pelo próprio MEC. A legislação propõe a flexibilização da grade curricular, permitindo ao estudante escolher a área de conhecimento para aprofundar os seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular), compreendendo 60% das disciplinas, e outra parte flexível, na qual o estudante escolherá a área de seu interesse, entre as opções: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional, o que compreende 40% das disciplinas. Em linhas textuais, o governo afirma, por meio de *site* oficial do MEC: “O Ensino Médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho”. Os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implantação das principais alterações da lei, obrigatoriamente a partir de 2018, e iniciar o processo de implementação, conforme o cronograma mencionado.⁹

Em síntese, a inclusão do Ensino Médio no âmbito da Educação Básica brasileira e a sua progressiva obrigatoriedade demonstram o reconhecimento de sua importância política, social e econômica pela sociedade, é o que refere Krawczyk (2014), argumentando que, politicamente, é inaceitável um país com tamanha desigualdade educacional; socialmente, as exigências são cada vez maiores em relação à certificação para os mesmos trabalhos; e economicamente, as novas demandas no mercado de trabalho e a necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional justificam essa importância. Portanto, as reformas do Ensino Médio, ao longo de sua história, recorrentemente, mostram-se baseadas no modelo produtivo do país sob o enfoque econômico, que, de forma explícita, vem prevalecendo nos discursos pedagógicos, em uma persistente tentativa de adequar o currículo aos novos termos do mundo contemporâneo.

⁹ As informações sobre a Lei do Novo Ensino Médio foram obtidas por meio do portal eletrônico do MEC (Ministério da Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 23 jun. 2017. E do Observatório do Ensino Médio. Disponível em: http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/03/Lei-13415_17_-_Lei-n%C2%BA-13.pdf. Acesso em 05 nov. 2017

3.2. DAS REFORMAS CURRICULARES AOS DISCURSOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: UM ENSAIO EXPLORATÓRIO

Historicamente, as tecnologias do “conhecer a si mesmo”, atos de “autorrealização”, a “maximização do potencial humano”, ajuste emocional e eficiência cognitiva foram alinhadas com os objetivos sociais e o planejamento estatal no século XX, conforme Popkewitz (2001, p. 77), o que Foucault chamou de governamentalidade. Desse modo, Popkewitz (2001) evidencia que, ao menos desde o desenvolvimento da educação em massa, a escola conectou o escopo e as aspirações dos poderes públicos com as habilidades pessoais e subjetivas dos indivíduos. A educação em massa do século XX vinculou os novos objetivos de proteção social do Estado a uma forma particular de especialização científica que organizava as subjetividades. Desde as ideologias conservadoras contemporâneas sobre um indivíduo automotivado e empreendedor até as convicções “da esquerda” sobre “dar voz” e capacitar a criança para salvar a sociedade, o direcionamento e a salvação da alma através da construção da individualidade persistem nos discursos educacionais.

No entanto, considerando o processo de massificação do ensino médio e um sentimento de falta de sentido por parte dos estudantes jovens em relação à escola, observados no contexto contemporâneo, Tomazetti e Schlickmann (2016) destacam que, mesmo com a universalização do acesso ao ensino, a ampliação da oferta obrigatória e o aumento do período de escolarização, constata-se uma crise na educação. Os autores ponderam:

Ancorar-se na autoridade parece não ser mais um elemento que sustente a prática docente em seu cotidiano. Há algumas décadas os professores, amparados por modelos educacionais amplamente compartilhados por seus colegas e adotados por unanimidade, possuíam a certeza de que suas práticas estavam assentadas sobre uma convergência social de valores e de saberes que deveriam ser transmitidos. Diante disso, a função simbólica da autoridade do professor, apresentada essencialmente por intermédio do discurso, carregava consigo todo um universo imaginário de transmissão das narrativas para a formação da geração seguinte (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 338).

Diante desse panorama histórico, que ressalta desigualdades sociais e educacionais, cenários de crise da educação e das relações humanas, influência econômica nos sistemas de ensino e, sobretudo, as características multifacetadas

da juventude, é necessária a escolha de um método que colabore para a compreensão do contexto contemporâneo imerso em uma multiplicidade de sentidos de várias ordens. Contudo, é sob o conceito da epistemologia social (POPKEWITZ, 2001) que busco produzir análise acerca desse contexto. Trata-se de uma estrutura teórica para orientar em relação ao campo da prática empírica, em um movimento contínuo entre a problemática teórica e os dados. Ademais, esse método baseia-se em repensar as teorias do poder, particularmente, o conceito de poder soberano nos estudos educacionais, situando os sistemas de ideias (conhecimento) sobre pedagogia no centro da análise. Neste sentido, Popkewitz (2001, p. 138-139) faz relevante consideração acerca dos sistemas de justaposição do conhecimento dominante que qualifica e desqualifica os indivíduos para a ação e a participação, centralizando o enfoque nos efeitos de poder, que se desenvolvem a partir da racionalidade do ensino historicamente inserida. Desse modo, o autor concentra-se na política do conhecimento, comparando e diferenciando as subjetividades para entender as estratégias concretas por meio das quais as diferenças são produzidas.

“A estrutura é uma prática que existe em um único plano”, afirma Popkewitz (2001, p. 128). Por exemplo, “a urbanidade ou ruralidade de uma criança e do professor é um sistema recursivo de reconhecimento e separação que ‘diz’ o que é incluído e excluído, qualificado ou desqualificado, da ação e da participação. Ou seja, os discursos da prática pedagógica ‘decretam’ não somente os limites da ‘razão’, mas também, os de quem estão incluídos, como razoáveis e normais” (POPKEWITZ, 2001, p. 128). O autor enfatiza a importância da *estrutura dos discursos*, tendo em vista os muitos estudos de pedagogia que exploram a lógica de conjuntos isolados de ideias, como as psicologias da educação ou a lógica das técnicas de manejo. Quando observados como conjuntos de ideias particulares e distintos sobre a educação, os discursos da pedagogia podem parecer práticas inócuas e até neutras, através das quais os professores e os administradores esforçam-se para ajudar, e até mesmo salvar, a criança. Em um plano diferente, a pesquisa que se concentra nos rótulos aplicados, como a criança “em situação de risco”, torna as categorias em si e por si a prática a ser mudada. O enfoque dos discursos permite considerar que não são os rótulos que incluem/excluem, mas as racionalidades que são inseridas no modo como as palavras diferenciam-se, distinguem-se e proporcionam inteligibilidade ao espaço habitado pela criança e pelo professor urbanos e rurais.

Contudo, os projetos políticos e pedagógicos modernos atravessaram a sociedade capitalista contemporânea, mostrando-se insuficientes para a emancipação humana ou apresentaram-se como discursos progressistas em práticas autoritárias. Entretanto, inspirada em Arendt, a educação poderia acreditar no potencial renovador das novas gerações, considerando a relação do indivíduo com a sociedade, a capacidade de transformação como característica juvenil e a via democrática, que insere cada indivíduo no mundo e dá-lhe condições para modificá-lo. Mobilizada por tais propósitos, reafirmo os objetivos desta pesquisa acadêmica, apresentando a metodologia a ser utilizada neste trabalho, retomando o percurso até o momento.

Desse modo, apresento os procedimentos investigativos e pressupostos teóricos que orientam e sustentam a análise proposta, fazendo uma retomada geral do tema, bem como dos elementos centrais abordados na pesquisa. Descrevo como realizei o trabalho e a seleção de documentos, fazendo alguns destaques quanto à definição da ênfase temática e do procedimento metodológico, apresentando os conceitos norteadores do estudo analítico. Sistematizando a trajetória de interpretação e análise por meio das ferramentas analíticas utilizadas, retomo abordagens, produções de conhecimento e ideias surgidas durante o processo, buscando manter uma postura investigativa aberta a perguntas, a dúvidas e a pensar o que ainda não pensei.

Neste aspecto, Luna (2011, p. 10) contribui para o planejamento da pesquisa ao definir a metodologia como “um instrumento poderoso por representar e apresentar os paradigmas de pesquisa vigentes no trabalho”, como também alerta ao afirmar que “a realidade a ser pesquisada é infinitamente maior, mais complexa e mais diversificada do que qualquer formalização didática da atividade do pesquisador” (LUNA, 2011, p. 12). Esses sentidos da pesquisa colaboram para a formação da minha identidade como pesquisadora.

Ao enfatizar o jovem como categoria fundamental em minhas experiências profissionais, a ideia de protagonismo juvenil na escola constituiu-se em minhas práticas pedagógicas como tema e método na ação educativa, justificando o meu interesse em produzir pesquisa neste campo de conhecimento. Pretendo, como efeitos desta pesquisa, ampliar os estudos sobre a juventude por um prisma pedagógico, propondo contribuição acadêmica para esse campo teórico. Sinalizo o meu problema de pesquisa a partir da indagação: *Quais os sentidos de*

protagonismo juvenil estão presentes nas políticas curriculares para o Ensino Médio?

Nessa direção, minhas investigações focalizam três eixos centrais: Juventude, Ensino Médio e Políticas Curriculares. Para tanto, este trabalho objetiva apresentar um estudo sobre os sentidos de protagonismo juvenil nas políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil, no período de 2007 a 2017, a fim de problematizá-los quanto aos discursos engendrados na legislação e que orientam a prática educativa da rede de ensino brasileira.

Início uma pesquisa exploratória sobre o tema, a fim de verificar a produção realizada sobre protagonismo juvenil, utilizando o mesmo período delimitado anteriormente, dando ênfase para o objetivo de pesquisar o tempo presente. Desse modo, destaco a elaboração de uma tabela, constituinte do capítulo 1 (um), que apresenta um panorama quanto aos trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil de 2007 a 2017, considerando elementos como ano de publicação, área de conhecimento do programa de pós-graduação, tipo de estudo, ênfase temática e procedimento metodológico. Ao observar recorrências empíricas e particularidades, identifico que há menor quantidade de produções voltadas para pesquisa sobre a abordagem teórica do tema, sobretudo, o fato de que entre 17 trabalhos acadêmicos somente três pertencem a programas de educação, evidenciando, desse modo, potencial para a proposta de pesquisa.

Tendo em vista a revisão de literatura, defini a ênfase temática pela abordagem teórica, no sentido de realizar um estudo acerca das concepções que envolvem a noção de protagonismo juvenil, buscando compreender as suas raízes históricas, a sua expressividade na legislação brasileira, bem como as intencionalidades que permeiam o discurso do protagonismo nas subjetividades juvenis, por conseguinte, no processo de constituição humana. Para tanto, opto pela análise documental (CELLARD, 2012) como procedimento metodológico, organizando os documentos a serem problematizados em três blocos de análise.

De acordo com André Cellard (2012), a análise documental consiste em entrever alguns elementos de uma problemática com base numa documentação, percebendo o seu contexto e as ligações que se estabelecem entre os autores e os textos, os seus interesses e o vocabulário empregado. Entretanto, o autor destaca que a análise decorre, principalmente, de uma série de escolhas do pesquisador, tais como o tema, o problema de pesquisa, a orientação teórica ou ideológica, os

elementos do contexto que permitem a interpretação e a abordagem metodológica, o que estende ao infinito a gama de pesquisas e interpretações possíveis. Nessa direção, “o exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual se insere o autor, assim como aqueles a quem o documento foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito” (CELLARD, 2012, p. 299). A partir dessas contribuições, justifico a retomada histórica que realizo, a fim de perceber a multiplicidade de questões sociais que envolvem a produção de sujeitos e a própria realidade social.

Procedendo à seleção criteriosa, mediante a leitura atenta e rigorosa dos documentos relacionados ao objeto de pesquisa, considero a Região Sul do Brasil como delimitação do enfoque. Entretanto, lanço-me a uma perspectiva ampliada ao iniciar a análise por documentos internacionais e nacionais, buscando realizar um mapeamento dos contrastes, recorrências, particularidades, bem como do contexto sociopolítico que envolve a atmosfera para a produção das políticas curriculares, visualizando deslocamentos da estrutura macro para a micro, articulações, influências e contribuições.

Considerando a opção por estudar o tempo presente, foram sistematizados documentos da legislação específica para o ensino médio no Brasil, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, bem como relatórios da UNESCO, produzidos no período de 2007 a 2017. Vale mencionar que o ciclo etário de 15 a 24 anos vem sendo usado por órgãos internacionais para definir juventude; portanto, a escolha pelo Ensino Médio justifica-se pelo fato de que as pessoas dessa idade, em sua maioria, estão inseridas nesse nível de ensino.

Conforme referido anteriormente, apresento, no quadro a seguir, os três blocos de análise, destacando dados constitutivos de cada um dos dez documentos em estudo.

Quadro 2 - Descrição dos documentos para análise

<p>Bloco 1: enfoque na UNESCO</p>	<p>Documentos internacionais que influenciam para a</p>	<p>- Educação – Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2010); - Protótipos Curriculares de Ensino Médio</p>
---	---	--

	definição de diretrizes curriculares para o Ensino Médio no Brasil.	e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo (2011); - Juventude e Habilidades: Colocando a educação em ação. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2012 (2013).
Bloco 2: ênfase no Brasil	Documentos nacionais que contribuem para a definição de diretrizes curriculares para o Ensino Médio no Brasil.	- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010); - Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (Lei nº 8035, de 20 de dezembro 2010); - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012); - Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).
Bloco 3: ênfase na região sul do Brasil	Documentos estaduais, do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, referentes a diretrizes curriculares instituídas para o Ensino Médio em cada estado.	- Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Filosofia (Paraná, 2008); - Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (Rio Grande do Sul, 2011); - Proposta curricular de SC: Formação Integral na Educação Básica (Santa Catarina, 2014).

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Compondo uma interpretação voltada para a reflexão crítica, traço um caminho pelo estudo do processo histórico, a fim de compreender como se formou o contexto contemporâneo, passando pela constituição da categoria social da juventude e do próprio jovem formado nesse processo, no qual as racionalidades políticas atravessam as subjetividades humanas. É sob o recorte analítico do protagonismo juvenil que esta pesquisa orienta-se e busca responder os questionamentos que envolvem o problema de pesquisa.

Destaco, portanto, o conceito de *protagonismo juvenil* descrito por Souza (2008), em sua tese, e teorizado por Costa e Vieira (2006), no sentido de reconhecer um conceito sistematizado do tema em estudo e, desse modo, um parâmetro de análise. Evidenciado o contexto da *sociedade contemporânea individualizada* ao realizar o diagnóstico social, exploro a perspectiva cultural de Bauman (2001; 2004; 2008; 2013; 2014; 2016), pois, com lucidez, e, certamente, influenciado por sua

longa experiência de vida, o autor discorre uma interpretação singular sobre a contemporaneidade, explicitando a sociedade, as suas novas características, os indivíduos e as suas relações com os outros e com a própria vida. O seu pensamento contribui com muitos conceitos, tais como *liquidez*, *ambivalência liberdade x segurança*, *individualização*.

Focalizando o processo de análise na teoria social contemporânea de Popkewitz (1997; 2001; 2008), elejo o seu conceito de *epistemologia social* para nortear o estudo, inspirada em sua visão crítica, que busca produzir análise acerca da realidade, considerando o seu caráter dinâmico, em uma estrutura teórica que relaciona campo empírico, problemática teórica e os dados evidenciados. Além de essa teoria estar em consonância com a abordagem foucaultiana, também presente nos estudos desta pesquisa, quando problematizo, argumento e busco compreender narrativas a partir da *governamentalidade* e da *subjetivação*, conceitos de Foucault (1979; 2008).

Concluo o capítulo 3 (três) nesta retomada metodológica, com o pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983), que qualifica bem a juventude quando afirma que esta é apenas uma palavra, refletindo sobre a necessária relatividade histórica e social desse ciclo de vida, devendo ser vista em seu aspecto relacional no contexto dos diferentes grupos sociais, sociedades e classes de idade. O autor pondera que “somos sempre o jovem ou o velho de alguém, porém, *juventude* é noção produtora de sentidos e contribui para o estabelecimento de acordos e representações sociais dominantes”. Sob a perspectiva de uma análise heterodoxa, o próximo capítulo protagoniza a produção deste trabalho, apresentando efeitos da pesquisa, expressando uma visão multiangular e multifocal.

4. PROTAGONISMO JUVENIL E ENSINO MÉDIO: UMA APROXIMAÇÃO PRODUZIDA PELAS POLÍTICAS CURRICULARES

*“Até quando você vai ficar usando rédea? Pobre, rico, ou classe média!
 Muda que o medo é um modo de fazer censura.
 Até quando você vai levando? Até quando vai ficar sem fazer nada?
 A programação existe pra manter você na frente, na frente da tv, que é pra te entreter, que é pra você
 não ver que o programado é você.
 Acordo, não tenho trabalho, procuro trabalho, quero trabalhar.
 O cara me pede o diploma, não tenho diploma, não pude estudar.
 E querem que eu seja educado, que eu ande arrumado, que eu saiba falar
 Aquilo que o mundo me pede não é o que o mundo me dá.
 Na mudança de postura a gente fica mais seguro, na mudança do presente a gente molda o
 futuro!”*
 (Trecho da música “Até quando?” de Gabriel, o Pensador)¹⁰

Nas ondas do rádio ou nas páginas dos jornais, arte e política são destaques espetacularizando as cenas da vida, as suas oportunidades e desigualdades, em um palco de possibilidades e desafios, medos e tentativas, direitos e deveres, inclusão e exclusão. Questionou o “Pensador”: *Até quando você vai ficar usando rédea, pobre, rico ou classe média?; Até quando você vai ficar levando cascudo mudo?*. Nessa perspectiva, coloco os jovens sob os holofotes, buscando evidências de sua participação em seu percurso formativo, nos processos de ensino e aprendizagem e no direito de exercer a cidadania.

Da intenção em pesquisar sobre o protagonismo dos jovens na educação brasileira até a busca pela legislação, foi o caminho encontrado para verificar que racionalidades políticas predominaram nas diretrizes instituídas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior da escola. Para esse exercício analítico, o propósito da análise está em perceber que lógicas operam nesses discursos, assim como que intencionalidades emergem das entrelinhas, considerando o contexto social, ou seja, em que cenário político foi produzido cada documento, onde cada autor ou autores estão inseridos, a quem se destinam as orientações. É importante ressaltar que não se trata de uma análise comparativa, mas uma investigação das recorrências empíricas e particularidades de cada documento, cruzando informações para produzir um mapeamento das políticas curriculares da atualidade e problematizando quanto aos sentidos de protagonismo juvenil presentes na legislação. Para tanto, consideraremos o diagnóstico de uma

¹⁰ Para ouvir a música *Até quando?* de Gabriel, O Pensador. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/ate-quando.html>. Acesso em 30 dez. 2017

“sociedade individualizada”, destacada por Bauman nas seções anteriores, bem como utilizaremos conceitualmente a noção de “epistemologia social”, proposta por Popkewitz.

Desse modo, foram analisados dez documentos, dentre os quais estão textos internacionais, nacionais e estaduais, referentes à produção de políticas curriculares para a juventude no ensino médio, publicados no período de 2007 a 2017. Este trabalho de pesquisa caracterizou-se, dessa forma, por uma abordagem teórica de caráter descritivo e exploratório, utilizando, como procedimento técnico e fonte de informação, a pesquisa documental.

Vale destacar que o conceito de protagonismo juvenil descrito por Souza (2008), em sua tese, e teorizado por Costa e Vieira (2006), foi considerado, nesta pesquisa, a fim de referir e reconhecer a existência de uma sistematização mais elaborada do tema, no entanto, cumpre mencionar que não investigo nos documentos a presença desse protagonismo puramente, mas analiso os documentos, objetivando identificar concepções de protagonismo manifestas nos textos orientadores das políticas públicas para a educação. Nesse movimento, busco observar e perceber os sentidos de protagonismo, podendo apresentar-se como metodologia no sentido pedagógico, bem como podendo ter sentido social, político, democrático ou neoliberal, ainda podendo expressar competitividade, individualização ou cooperação, também pode estar voltado ao voluntariado, à cidadania ou à responsabilização e, nesse processo de significação, ainda há possibilidade de concepções coexistirem na atuação protagonista, articulando-se entre si.

Para tanto, descrevo a seguir cada documento analisado, citados anteriormente no quadro 2 (dois), destacando o seu ano de publicação, título, autoria, objetivos, contexto sociopolítico, mantendo a organização em três blocos, os quais foram reunidos pelo critério do âmbito geográfico. O bloco 1 (um) constitui-se por três documentos internacionais produzidos pela UNESCO, organização criada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros na busca por soluções para os desafios das sociedades. Atualmente, são 193 países-membros, sendo que a representação da UNESCO no Brasil iniciou as suas atividades em 1972, situada em Brasília,

priorizando a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social¹¹.

O primeiro documento a ser analisado foi publicado em 2010, intitula-se *Educação – Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, o seu principal objetivo é elaborar um quadro prospectivo sobre os processos educativos, a fim de traçar orientações válidas no plano nacional e mundial, apresentando recomendações para orientar reformas educacionais, elaboração de programas e definição de novas políticas pedagógicas. A autoria do documento é de uma comissão composta por 15 membros, sendo que o presidente dessa comissão é o economista e político francês Jacques Delors. O Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil teve patrocínio da Fundação Faber Castell. A Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI foi criada oficialmente no início de 1993. Foi financiada pela UNESCO, que, inclusive, disponibilizou um secretariado para a comissão. A organização deu-se, então, por grupos de trabalho com representantes de diversos campos de atividades, profissões e organizações relacionadas, direta ou indiretamente, com a educação formal ou não formal: professores, pesquisadores, estudantes, integrantes do governo, membros de organizações governamentais e não governamentais, no plano nacional e internacional.

Datado em 2011, o segundo documento do bloco 1 (um) denomina-se *Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo*, objetivando descrever protótipos curriculares viáveis para a integração entre a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no Ensino Médio, a fim de que se tornem referências para a formulação de currículos escolares no Brasil. A autoria é do Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, por meio de uma equipe com sete consultores, coordenada por José Antonio Küller, pós-graduado em Psicologia da Educação e Sócio-diretor da Germinal Consultoria. Por último, *Juventude e Habilidades: Colocando a educação em ação. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2012*, publicado em 2013, completa o bloco 1 (um) de documentos internacionais, pretendendo apresentar o progresso realizado quanto aos seis objetivos de EPT, Educação para Todos, os recursos financeiros aplicados para

¹¹ Fonte das informações sobre a UNESCO. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em 30 dez. 2017

tanto e, sobretudo, dados referentes às necessidades de qualificação da juventude por meio de relato de experiências exitosas e indicadores numéricos. Essa publicação é independente, autorizada pela UNESCO em nome da comunidade internacional, assumida autoria de uma equipe de 26 membros, tendo como diretora a professora da Universidade de Cambridge, Pauline Rose. Trata-se do resultado de um esforço colaborativo, envolvendo membros da equipe do relatório e várias outras pessoas, agências, instituições, além de muitos governos.

Na sequência, o bloco 2 (dois) tem o Brasil como enfoque, constituindo-se por documentos que demarcam as diretrizes curriculares para o Ensino Médio no país, portanto, é composto por quatro textos da legislação brasileira. Início pelas próprias *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*, que objetivam definir Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, de autoria do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. No ano da publicação desse documento, o país estava em processo de eleição presidencial, sendo o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, PT, e o Ministro da Educação, Fernando Haddad.

Ao final do mesmo ano, foi publicado o segundo documento em análise nesse bloco, trata-se do *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 - Lei nº 8035, de 20 de dezembro 2010*, com a finalidade de instituir um plano para o período de 10 anos com diretrizes, metas e estratégias para a Educação, de autoria do Congresso Nacional, permanecendo o Presidente Lula, e Haddad, como Ministro da Educação. O documento que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012* foi o próximo a ser analisado, visa orientar políticas públicas educacionais na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o ensino médio, de autoria do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Em 2012, Dilma Rousseff, PT, era a Presidente da República e o economista Aloizio Mercadante, o Ministro da Educação. Concluindo o bloco 2 (dois) analiso o documento que decreta o *Novo Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*, objetivando instituir a Política de Fomento à Implementação de

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, de autoria do atual Presidente da República, Michel Temer, PMDB, e do Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho. Vale destacar que a Medida Provisória nº 746, de 2016, foi convertida nessa lei.

Para finalizar a composição documental de análise, o bloco 3 (três) contempla a região sul do Brasil, explorando documentos estaduais do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná, referentes a diretrizes curriculares instituídas para o Ensino Médio nessas localidades. Seguindo o critério do ano de publicação, iniciou-se pelo estudo das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Filosofia*, pertinente ao Paraná, de 2008, que visa reorientar a política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos por meio de um currículo que ofereça ao estudante a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Para tanto, o documento subdivide-se em duas partes: diretrizes curriculares para o Ensino Médio e diretrizes para a disciplina de Filosofia. Os autores integram uma Equipe Técnico-pedagógica da Disciplina de Filosofia, composta por seis membros. À época, Roberto Requião, PMDB, era o governador do Paraná, e a pedagoga Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, a Secretária de Educação.

Posteriormente, a *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio*, do Rio Grande do Sul, e publicada em 2011, ingressa na analítica. O documento objetiva instituir um plano de ação governamental referente ao período entre 2011 e 2014, no que concerne à política educacional, estabelecendo como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do estudante na escola, além da qualificação do Ensino Médio e educação profissional, sob a autoria da Secretaria de Estado da Educação do RS. No ano dessa publicação, foi eleito o governador Tarso Genro, PT, sendo o professor de história José Clóvis de Azevedo, Secretário de Educação do RS.

Em última análise, o estado de Santa Catarina, que fez publicar em 2014 a *Proposta curricular de SC: Formação Integral na Educação Básica*, com a finalidade de atualizar a proposta curricular, adequando-a aos desafios contemporâneos que permeiam o campo educacional, assegurando uma formação plural, a fim de que o

estudante tenha liberdade para fazer as suas escolhas; constituindo um documento que tome partido do presente, mas com foco no futuro; e que o texto seja compreensível a toda população, desfazendo fronteiras entre profissionais da educação, pais e estudantes e incentivando a participação da comunidade. A entidade executora, assim referida no documento, foi a ACAFE, Associação Catarinense das Fundações Educacionais. João Raimundo Colombo, PSD, era o governador, sendo o contador e advogado Eduardo Deschamps, Secretário de Educação de SC.

Articulando recorrências entre os documentos analisados e dando a devida atenção às particularidades de cada relatório e de cada legislação, este capítulo segue sistematizando os efeitos da analítica em relação às políticas curriculares, problematizando-os por meio dos conceitos que sustentam o processo de análise, bem como por uma minha reflexão interpretativa na posição de pesquisadora. Para esse propósito, o quarto capítulo desta dissertação estrutura-se em três partes, focalizando as dimensões **aprendizagem**, **trabalho** e **cultura**, as quais assumem centralidade nos textos examinados, logo, demarcam, com maior evidência, os discursos de protagonismo juvenil constatados.

4.1 PROTAGONISMO COMO MÉTODO: A APRENDIZAGEM VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DO JOVEM

Nesta abordagem conceitual, as três dimensões evidenciadas, sejam elas: *aprendizagem*, *trabalho* e *cultura*, transitam em todos os documentos analisados de modo a associarem-se para um projeto de nação por meio da educação. No entanto, a narrativa subdivide-se nesses tópicos, a fim de categorizar os sentidos de protagonismo e para melhor pormenorizar a pesquisa, assim sendo, frequentemente, tais dimensões serão mencionadas de forma concomitante, pois guardam relações entre si. Nessa direção, inicio a primeira seção enfatizando que pensar em uma escola centrada na aprendizagem tem sido tendência pedagógica na presente década, tanto como temática para estudos acadêmicos quanto para implantação de políticas curriculares. Entretanto, as orientações propostas e as diretrizes instituídas para o Ensino Médio no Brasil definem uma escola na qual o foco não é o processo do aprender, no sentido dos estágios de desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1975) ou das modalidades de aprendizagem (FERNÁNDEZ,

1990), mas indica uma aprendizagem com espaços e tempos para cada sujeito individual (VARELA, 2002) e com dispositivos de individualização dos percursos formativos em uma abordagem global (PERRENOUD, 2000). Os excertos a seguir evidenciam

A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana. (UNESCO, 2010, p. 14)

Art. 13 A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, de modo flexível e variável. (BRASIL, 2010, p. 5)

A Comissão não subestima, de modo algum, a indispensável função da criatividade e da inovação, a passagem para uma sociedade cognitiva, os processos endógenos que permitem o acúmulo de saberes e o acréscimo de novas descobertas que, por sua vez, são aplicadas em diversos domínios da atividade humana, tanto na área da saúde e do meio ambiente quanto na produção de bens e serviços. (UNESCO, 2010, p. 11)

Dos excertos anteriores, notadamente, percebe-se que a educação tem lugar elementar no processo de desenvolvimento do país, porém, a sua função executora inscreve-se de forma adaptativa, visando atender às demandas da sociedade, sob uma metodologia que considera interesses e necessidades dos estudantes em um movimento constante e flexível, justificando, assim, as múltiplas reformas nas políticas curriculares referidas no capítulo 3 (três) desta dissertação. Demarcam também o deslocamento da sociedade do conhecimento ou da informação para a sociedade da aprendizagem, cognitiva ou educativa, ou seja, do ensino e da instrução para a aprendizagem, instaurando o pensamento educativo atual: “sociedades de aprendizagem” e “aprendizes permanentes” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011). Isso se evidencia na opção por fazer do currículo um espaço de construção de “comunidades de aprendentes”, que tornariam mais atraente a escolarização destinada aos jovens, bem como seria capaz de promover o seu protagonismo.

Art. 13 A escolha da abordagem didático-pedagógica, que orienta o projeto político-pedagógico resulta de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de *redes de aprendizagem*. (BRASIL, 2010, p. 5)

Propõe-se, assim, uma escola de ensino médio que atue como uma **comunidade de aprendizagem**. Nela, os jovens desenvolverão uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Explorarão interesses vocacionais ou opções profissionais, perspectivas de vida e de organização social, exercendo sua autonomia e aprendendo a ser autônomo, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade (UNESCO, 2011, p. 9 [grifo meu]).

Em todo o percurso formativo o processo avaliativo leva em conta o contexto histórico e sociocultural em que o **sujeito da aprendizagem** está inserido, as vivências e experiências que agregam na prática educativa e as possibilidades de apropriação de conhecimentos da área de Ciências Humanas e da educação integral para a transformação da realidade (SANTA CATARINA, 2014, p. 151-152 [grifo meu]).

Nessa perspectiva, constata-se a produção social de um tipo específico de subjetividade, para o qual a escola atribui a sua própria individualidade, avaliando as suas aprendizagens e convertendo-o em um sujeito individual, que se torna um *caso* (VARELA, 2002). Desse modo, tal como a literatura tem sinalizado, parece haver um deslocamento da noção de sujeito social para sujeito de aprendizagem, que atua em redes ou comunidades de aprendizagem. Na análise empreendida no documento orientador do Rio Grande do Sul (2011, p.23), os Seminários Integrados contextualizam essa prática, constituindo-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, os quais organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto.

De modo geral, os documentos nacionais e regionais atendem às recomendações dos relatórios produzidos pela UNESCO, sobretudo, quanto aos quatro pilares da educação, implicando também reformas educacionais, a saber: *Aprender a conhecer*, combinando cultura geral com a possibilidade de estudar, em profundidade, alguns assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas competências que tornem a pessoa apta a enfrentar situações diversas e a trabalhar em equipe; *Aprender a fazer* no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho oferecidas aos jovens e adolescentes, em seu contexto local ou por meio do ensino alternado com o trabalho; *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realização de projetos comuns e preparação para gerenciar conflitos, respeito ao pluralismo, à compreensão mútua e à paz; *Aprender a ser*, desenvolvendo a personalidade para agir com autonomia, discernimento e

responsabilidade pessoal. Sob esses pilares, a educação deve considerar todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (UNESCO, 2010, p. 31).

Portanto, a aprendizagem está voltada para o desenvolvimento de habilidades para o jovem preparar-se para a inserção no mundo do trabalho. Todavia, nas condições do capitalismo atual, há um forte investimento sobre as competências cognitivas dos jovens, conforme sinaliza o próximo bloco de excertos.

As transformações globais da sociedade, da economia e do trabalho pressionam as escolas de ensino médio do mundo inteiro para que busquem novas abordagens educativas. (UNESCO, 2011, p. 6)

Art. 35 Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017, p. 3)

No contexto das novas formas de organização e gestão de trabalho, esses processos são mediados pela microeletrônica, que passa a exigir, dos **trabalhadores em geral**, o desenvolvimento de **competências cognitivas** complexas, em substituição ao aprendizado de modos de fazer de natureza psicofísica, simplificados e fragmentados. Ou seja, passa a ser necessário o domínio das capacidades de trabalhar intelectualmente e de dominar as categorias do método científico, para acompanhar a dinamicidade da produção em ciência e tecnologia que caracterizam os processos sociais e produtivos contemporâneos, em que novos problemas surgem cotidianamente ao tempo em que conhecimentos e ocupações vão se tornando obsoletos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 11-12, [grifo meu]).

Neste sentido, o conceito *de educação ao longo da vida* predomina nos documentos examinados, caracterizando o estudante como um *aprendiz permanente*, avançando para uma sociedade que se transforma em um palco de aprendizagens, no qual parece não haver fronteiras entre vida pessoal e vida profissional. Segundo Popkewitz, a criança que age para planejar o futuro está buscando um modo de vida particular.

O cosmopolitismo inacabado deve delinear a vida de cada um como um movimento contínuo de uma esfera social a outra, como se a vida fosse um curso intensivo de planejamento que tem valor em si mesmo. A ação é um contínuo fluxo de resolução de problemas para delinear não apenas o que será feito, mas também o futuro, aquilo que a pessoa irá se tornar (POPKEWITZ, 2015, p. 334).

Esse movimento dá-se na perspectiva em que habilidades sociais são priorizadas no currículo, enquanto o conhecimento escolar é secundarizado, bem

como nas políticas curriculares que contemplam essa orientação sob o argumento de que a aprendizagem escolar deve contribuir para o desenvolvimento da nação. Essas habilidades sociais ou competências socioemocionais traduzem-se em *um indivíduo apto para enfrentar situações diversas, que trabalhe em equipe, com capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo*, assim como “*memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação, carisma natural*” (UNESCO, 2010, p. 13-14, grifos meus).

Há consenso quanto à ideia de que o Ensino Médio, além de proporcionar a continuidade de estudos, deve preparar o jovem para enfrentar os problemas da vida cotidiana, para conviver em sociedade e para o mundo do trabalho (UNESCO, 2011, p. 6). Porém, para a educação é destinada a missão de ensinar um bom desempenho a serviço do desenvolvimento econômico e social (UNESCO, 2010, p. 11). A cultura empresarial delinea os conhecimentos, os valores sociais e as habilidades necessárias para a formação humana, indicando uma opção vinculada à lógica do mercado, como explora Henry Giroux (2003), em perspectiva curricular crítica. Em seu prisma, a sociedade está cada vez mais governada pela perspectiva do lucro, fazendo-o questionar “onde se desenvolverá a linguagem crítica para priorizar a democracia pública sobre a privada, sobre o bem social, sobre as forças do mercado que beneficiam um grupo muito pequeno de investidores, ou a justiça social sobre a cobiça e o individualismo desenfreados?”.

Nessa sociedade cognitiva, baseada na aquisição e atualização de competências e utilização dos conhecimentos, o jovem aprende a aperfeiçoar-se e a servir-se das informações e, nesse discurso, uma educação utilitarista e neoliberal forja um jovem empreendedor de si mesmo, ancorado nos pressupostos do investir, inovar, empreender, alimentando o espírito individualista e supondo novas formas de gestão do capital humano, regidas por princípios de eficiência, eficácia, produtividade, competitividade, desempenho, flexibilidade e desregulamentação (SILVA, 2017). Cabe destacar que identificar e fomentar talentos pessoais, desenvolver capacidades, estimular trabalho em equipe são ações pedagógicas pertinentes, no entanto, tais objetivos advindos de um pensamento meramente político e econômico, sob uma racionalidade governamental (FOUCAULT, 1979), que por meio de práticas e táticas, diluídas em políticas curriculares, produzem modos de conduzir as condutas e, mais sutilmente, produzem modos pelos quais os

indivíduos conduzem a si mesmos (BUJES, 2008). Demonstra-se uma intencionalidade política que se utiliza de discursos pedagógicos para articular uma regulação que não é explícita, pois integra o processo de formação do indivíduo, dessa forma, avalia atitudes, ou seja, como o sujeito é e não o que o sujeito sabe.

Os grandes objetivos que podem ser destacados na Lei são a compreensão do mundo físico e social; a preparação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania; o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e a realização do estudante como pessoa humana. Essas intenções mais gerais podem ser transformadas em resultados de aprendizagem mais específicos como fazem os eixos cognitivos e a matriz de competências e habilidades do novo Enem, Exame Nacional de Ensino Médio (UNESCO, 2011, p. 9).

Nesse enfoque, o sistema de formação profissional, frequentemente, é responsabilizado pelo desemprego, é o que afirma a Comissão do Relatório sobre Educação para o Século XXI, direcionando à educação o objetivo de construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para o aprimoramento da formação, constituindo, assim, respostas para as questões formuladas pela inadequação entre a oferta e a demanda de emprego. Esse sistema também contribuiria para a redução do *fracasso escolar*, que, para a Comissão, evidencia a origem do grande desperdício de recursos humanos (UNESCO, 2010, p. 11 [grifo meu]). O discurso pedagógico do fracasso escolar é utilizado para apontar as defasagens na aprendizagem que, sob essa visão, são produzidas por desigualdades educacionais e sociais. Neste sentido, o Relatório Juventude e Habilidades, de monitoramento do EPT, revela que cerca de 200 milhões de jovens precisam de uma segunda chance para adquirir as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, que são essenciais para desenvolver outras qualificações necessárias para o trabalho (UNESCO, 2013).

Ademais, o referido relatório afirma que

o ensino secundário formal é a maneira mais efetiva de desenvolver habilidades para o trabalho e para a vida dos jovens, e que a necessidade de qualificar os jovens para o trabalho tornou-se uma questão urgente para os governos do mundo inteiro, que estão tendo de lidar com as consequências de longo prazo da crise financeira e com os desafios impostos por economias cada vez mais baseadas em conhecimento (UNESCO, 2013, p. 9).

São identificadas três principais tipos de habilidades: básicas, leitura, escrita e cálculo; transferíveis, incluem a capacidade de resolução de problemas, comunicar ideias com eficácia, criatividade, liderança, consciência e empreendedorismo, que facilitam ao jovem adaptar-se aos diversos ambientes de trabalho; técnicas e profissionais, que atendem a conhecimentos técnicos específicos de um emprego. Sob essa argumentação, para crescer e prosperar em um mundo em rápida transformação, os governos precisam esforçar-se ainda mais na qualificação de suas forças de trabalho. E todos os jovens, independentemente de onde vivam ou de quais sejam as suas origens, precisam desenvolver competências que os habilitem a conseguir empregos dignos, prosperar e participar plenamente da vida em sociedade (UNESCO, 2013, p. 23-24).

Nessa direção, o jovem assume a posição de força de trabalho e o protagonismo juvenil toma sentido pedagógico, como método para o desenvolvimento de habilidades pertinentes ao mundo do trabalho na modernidade líquida (BAUMAN, 2008), assumindo uma acepção de responsabilização individual. Objetivamente, o protagonismo assume uma dimensão de método, sendo considerado indispensável para o planejamento e a avaliação dessas novas políticas.

Art. 16, IX - Capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes; XII - acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o seguimento do desempenho, análise de resultados e comunicação com a família; XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades (BRASIL, 2012, p. 7). A avaliação emancipatória como eixo desta proposta curricular reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais. A escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem dessas práticas, uma vez que tem o compromisso com o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas para a participação social e cidadã de seus alunos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).
A metodologia tem como base o protagonismo juvenil, que pode ser analisada em Nascimento (2003), na qual são estimuladas as formas lúdicas para a elaboração dos projetos colaborativos e transformadores. Os resultados são levados pelos estudantes, podendo exercer responsabilidades diante de sua comunidade e gestores públicos (SANTA CATARINA, 2014, p. 65).

Conforme abordado no capítulo 2 (dois), retomo a ideia de Bauman (2008) quando ele afirma que a individualização consiste em transformar a identidade humana de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essas tarefas, bem como de dar conta de suas consequências. Essa

percepção confirma-se diante da produção da UNESCO, que recomenda projetos e atividades de investigação, intervenção aprendizagem, com ampla participação ou protagonismo dos estudantes, constituindo-se em formas metodológicas predominantes no desenho curricular. Novamente, verifica-se que a relação de conteúdos (ementas dos currículos tradicionais) é substituída pela definição de atividades de aprendizagem [...] Exemplifica a possibilidade de construção de um currículo integrado e em rede que tem como centro a atividade e o protagonismo do estudante. (UNESCO, 2011, p. 16-22). Nesse movimento, o *Ensino Médio Politécnico* (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23) torna-se política curricular, colocando em ação dois sistemas de raciocínio pedagógico, pondera Silva (2014):

por um lado, a partir da centralidade das opções dos estudantes, mobiliza dispositivos de customização curricular; por outro, dispõe-se a contribuir na formação de jovens protagonistas, empreendedores e pesquisadores. Tais perspectivas ganham em produtividade sob as condições de uma sociedade caracterizada como pós-industrial e de uma configuração flexível do capitalismo, nas quais a formação de sujeitos protagonistas e o desenvolvimento de práticas educativas direcionadas para a formação tecnocientífica tornam-se sentidos fundamentais da escolarização pública. A intenção mobilizada, sob essa grade de inteligibilidade, posiciona-se na premissa de educar sujeitos para intervirem em um mundo competitivo e inovador. A educação permanente, nos moldes descritos pelos grandes arautos do neoliberalismo, apresenta-se como a estratégia de intervenção privilegiada.

Na medida em que se propiciam aos estudantes os conhecimentos e as competências consideradas necessárias à atuação em um mundo globalizado, as políticas sociais e educacionais comprometem-se com a produção de modos de vida adaptados ao futuro imaginado/desejado, por meio da reformulação dos currículos (POPKEWITZ, 2010). Assim sendo, no limite, o planejamento curricular adquire um status de planejamento de pessoas (POPKEWITZ, 2015). Buscando uma relação histórica entre os tempos medievos e a contemporaneidade, Popkewitz (2010; 2015) refere-se à noção de alquimia, utilizando-a como recurso analítico, ou seja, os alquimistas procuravam transformar uma substância (metais) em ouro, assim como o processo de conversão dos conteúdos das disciplinas científicas e acadêmicas transformam-se em meios para a criação de disposições psicológicas desejáveis nos estudantes, ou ainda em habilidades de pensamento.

Desse ponto de vista, o discurso da reforma escolar dá-se pela noção de comunidade e pela esperança na formação de um cidadão aprendiz ao longo da vida (POPKEWITZ, 2015) em um percurso individual, mas colaborativo, no sentido

de resolver problemas e estar na busca contínua da realização pessoal, o que o autor chama de *a subjetividade do empreendedor*. Essa individualidade é a de um cosmopolita inacabado, que se movimenta em uma sociedade de aprendizagem global, na qual a escolha tornou-se o objetivo da vida.

A comunidade da sala de aula torna-se uma 'estrutura de participação' preocupada em criar identidades fluidas associadas à aprendizagem ao longo da vida. O cosmopolitismo é de um tipo que implica a capacidade contínua de inovar e enfrentar a mudança em um processo sem fim de tomada de decisões e de resolução de problemas. A criança age de maneira autônoma (aparentemente) e responsável (assim se espera), continuamente tomando decisões e resolvendo problemas (POPKEWITZ, 2015).

Em linhas gerais, salienta Popkewitz (2015, p. 335): “o cosmopolita inacabado é a esperança do futuro”. Articulando os sentidos de protagonismo juvenil dimensionados nesta dissertação, a próxima seção sistematiza o deslocamento do protagonismo com foco na aprendizagem de habilidades para o protagonismo com foco no trabalho por meio de uma cultura empreendedora (FABRIS; DAL'LGNA, 2013).

4.2 PROTAGONISMO COMO CULTURA PARA O TRABALHO: O JOVEM COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

De modo geral, os documentos analisados descrevem um currículo de ensino médio orientado para o mundo do trabalho sob um modelo educacional que articule a educação geral e a educação profissional, sendo que essa alternância entre escola e trabalho deve estar em constante atualização, acompanhando as transformações científicas, econômicas e sociais do tempo presente. Portanto, as novas configurações do mundo do trabalho instauram novas exigências para a formação desse jovem estudante, que deve aprender habilidades, adquirindo competências cognitivas e socioemocionais, adaptando-se à nova ordem da sociedade. Apesar de este não ser um estudo de natureza comparativa, é relevante destacar que existem particularidades em cada documento orientador das políticas curriculares da região sul, caracterizando diferentes paradigmas norteadores entre os estados do RS, SC e PR, os quais mereceriam outro estudo com esse enfoque.

Aprofundando a análise, destaco a seguir dois trechos de diferentes documentos internacionais:

O ensino médio, como todo projeto educacional, deve estar fundado em objetivos que são perseguidos pelo país [...] (UNESCO, 2011, p. 8).

Nessa perspectiva, enumeramos os aspectos fundamentais: as exigências de ordem científica e técnica, o autoconhecimento e a consciência do meio ambiente, assim como a construção de capacidades que permitam orientar a ação de cada um, como membro de uma família, cidadão ou como um produtivo membro da sociedade (UNESCO, 2010, p. 10)

Ao refletir criticamente sobre tais afirmativas, algumas indagações surgiram, a fim de buscar compreender a lógica predominante: *Quem define os objetivos perseguidos pelo país?*; *Como deve ser um produtivo membro da sociedade?*; *O que acontece com quem não é produtivo nessa sociedade?* Dentro da economia da educação, explora o sociólogo Stephen J. Ball (2010, p.41),

interesses materiais e pessoais estão entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público, da transformação das condições e dos sentidos do trabalho, referindo-se às pressões da performatividade e da performance, que atuam de formas particulares e ampliadas sobre os profissionais.

Para Ball (2010, p. 38), “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, situando as performances, de sujeitos individuais ou organizações, como medidas de produtividade ou resultados, considerando-as *as novas formas regulativas*”. Ball menciona o pensamento de Lyotard (1984) ao afirmar que a prestação de contas e a competição são a *língua franca* desse novo “discurso de poder”, um discurso no qual emerge uma nova forma de legitimação nas sociedades pós-industriais para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação.

Neste sentido, o jovem estudante aprende a aprender continuamente, sob a meta de superar a si mesmo, tornando-se um sujeito empreendedor, que vive a sua vida como um empreendimento (FABRIS; DAL’LGNA, 2013). Imerso nessa cultura empreendedora, os jovens são produzidos sob uma nova subjetividade demarcada pela culpa, pela incerteza e pela instabilidade (BALL, 2010). Tomando o trabalho como um princípio educativo, o jovem inscreve-se em uma lógica de individualização e responsabilização, convocado a articular ações que contribuam para a transformação da sociedade, protagonizando a solução de problemas sociais. Para Ball (2010), o cerne do projeto educativo é arrancado e esvaziado, nessa transferência de responsabilidades, há um deslocamento da ênfase do Estado provedor para o Estado regulador, no qual as pessoas, afirma Popkewitz, em

entrevista a Gil e Lima (2016, p. 1140), são atores humanos e agentes, como efeitos do poder.

Os excertos em evidência a seguir corroboram para a argumentação empreendida, enriquecendo a análise da realidade educacional brasileira ao instituir complexas proposições curriculares, tendo em vista as múltiplas dimensões a serem exploradas no período de três anos do Ensino Médio, sobretudo, em relação à Proposta Pedagógica do RS, que utiliza a expressão *trabalhadores* em substituição a *estudantes* ou *alunos*, demarcando, de forma incisiva, o quanto os sistemas produtivos exercem força para a definição dos componentes curriculares, inscrevendo uma visão capitalista nos modos de pensar a educação.

As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo; o trabalho como princípio educativo [...]; a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos; os direitos humanos como princípio norteador [...] (BRASIL, 2012, Art. 13, p. 4).

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

Portanto, o neoliberalismo plasma-se em um novo tipo de indivíduo, um indivíduo formado na lógica da competição. Ball (2016), em sua visão pluralista, resume:

este novo modo de governança é promove uma nova onda de atores globais e conectados em rede, proveniente do mundo dos negócios e se caracteriza por mudanças nos papéis e nas formas de relações de poder que constituem o trabalho do Estado. Em termos gerais, há um movimento em direção a um 'Estado policêntrico' e 'uma mudança do centro de gravidade em torno da qual os círculos políticos se movem' (JESSOP, 1998, 32), uma mudança que, em parte ao menos, transcende o quadro do Estado nacional (BALL, 2013). [...] Essas mudanças fazem parte de uma profunda transformação da esfera política em que os processos de 'desgovernamentalização do Estado' (ROSE, 1996) estão produzindo novas formas de organização política nas quais os governos não exercem mais controle monopolista sobre o funcionamento do Estado. Essas novas racionalidades e os processos de governo envolvidos nesta

desgovernamentalização são o que RHODES (1996) refere como 'governar sem governo' (BALL, 2016, p. 28, tradução nossa).

Nesse novo modelo de governança, o neoliberalismo faz o jovem, fabrica o jovem, inscrevendo-se no processo histórico, muito mais do que como um sistema econômico ou uma teoria capitalista, mas como um modo de vida. Por esse prisma, o capital não é mais material, mas humano, cognitivo, emocional, intelectual, de modo a tornar o conhecimento um produto, uma mercadoria, moeda de negociação (FUMAGALLI, 2009). Nesse contexto de mudança do valor produtivo, o trabalho mescla-se com a própria vida, instaurando um novo capitalismo, o chamado *biocapitalismo* ou *capitalismo cognitivo*. O economista italiano Andrea Fumagalli (2009, p. 99-123, tradução nossa) explica a estrutura do capitalismo cognitivo como um regime de acumulação com base em três pilares, a saber: o mercado como eixo regulador da distribuição de renda, ou seja, um processo de financeirização como controle biopolítico da vida; a geração da aprendizagem e a disseminação de conhecimento em rede como a principal fonte de valorização capitalista em escala global, ou seja, processo de acumulação cognitivo-imaterial; e a decomposição da força de trabalho em escala internacional como resultado da valorização das diferenças e das subjetividades individuais em um contexto da divisão cognitiva do trabalho, ou seja, processos de precarização e controle do *superávit* cognitivo. O Relatório sobre Educação para o Século XXI sugere um modelo metodológico sob essa visão:

No decorrer dos debates, evoquei uma solução mais radical: uma vez que a educação ao longo da vida vai implementar-se aos poucos, seria possível vislumbrar a hipótese de atribuir a cada jovem, no início de sua escolaridade, um crédito-tempo que lhe desse direito a determinado número de anos de ensino. Esse valor seria creditado na conta de uma instituição que, em relação a cada jovem, ficaria encarregada de gerenciar, por assim dizer, o capital de tempo apazado mediante recursos financeiros adequados. Além de dispor desse capital, de acordo com sua experiência escolar e com as próprias preferências, cada jovem poderia guardar uma parte desse capital para ter condições – depois do termo da escolaridade, na sua vida de adulto – de se beneficiar das vantagens oferecidas pela formação permanente. Ele teria a possibilidade, também, de aumentar seu capital, por meio de depósitos financeiros – uma espécie de conta poupança-previdência destinada à educação – no crédito de sua conta no 'banco de tempo apazado'. Tendo aprovado essa ideia, após um debate aprofundado, a Comissão não deixou de estar consciente dos possíveis deslizes, inclusive, em detrimento da igualdade de oportunidades; por esse motivo, na situação atual, seria possível experimentar a outorga de um crédito-tempo para a educação, no termo da escolaridade obrigatória, de modo que o adolescente pudesse fazer suas escolhas sem hipotecar o futuro. (UNESCO, 2010, p. 22-23)

Do ponto de vista de Fumagalli (2009), esses processos de valorização do capitalismo cognitivo demarcam a nova governança social, derivada da exploração das economias de aprendizagem em rede com base no trabalho cognitivo-relacional, representando, assim, a *bioeconomia*. Sob outro conceito, porém, com o mesmo sentido, a pesquisadora Luciola Santos (2017) retoma analiticamente a *teoria do capital humano*, que presidiu as reformas educacionais realizadas durante o regime militar e alicerçou o movimento da Tecnologia Educacional, que se orientava por uma visão instrumental da educação, enfatizando que, atualmente, essas teorias ressurgem em um movimento denominado *neotecnicismo*, no qual os critérios econômicos são referência para a formulação de políticas públicas. De outro modo, o sociólogo estadunidense Richard Sennett (1999) destaca uma das formas que mais popularizaram-se, desde a metade dos anos 1990, a *reengenharia*, que se caracterizava pela busca de novas formas organizativas do trabalho com vistas a aumentar a eficiência e a produtividade, sob a repetida formulação: *fazer mais com menos*.

Portanto, uma *nova ordem moral* passa a conduzir as escolas e traz profundas transformações para o campo curricular, afirma Santos (2017), ponderando a partir do pensamento do sociólogo britânico Basil Bernstein (1996). Os saberes escolares, integrantes do currículo e mediados pelo discurso pedagógico, transformam-se em um novo discurso regulativo, que *invade* as escolas sob o discurso da eficiência e da competição. De acordo com Bernstein (1996), o discurso pedagógico é um discurso instrucional embutido em um discurso regulativo. Constata-se, então, diante da análise textual das políticas curriculares em estudo, que há uma reconfiguração do modo de ser estudante, do modo de ser professor, dos modos de selecionar conhecimentos e do modo de sequenciá-los no currículo, em resposta a uma nova organização dos sentidos do trabalho, que delineiam, por meio dos mecanismos capitalistas, novos modos de produção, outras exigências para novas ocupações e, com essas demandas sociais, o imperativo de um novo indivíduo.

Young (2014) contribui trazendo da teoria de Bernstein, a ideia de que vivemos entre os discursos pedagógicos oficiais e os discursos pedagógicos de recontextualização, paralelo que significa um país inteiro redesenhando o seu currículo. Por essa lógica da performatividade, da aprendizagem relacionada às competências para atender às necessidades do mercado, do Estado que não é mais

provedor, portanto, não garante direitos, o jovem estudante assume a posição de agente de transformação social em um contexto de capitalização do ser humano e de suas condições intelectuais. Dessa forma, o protagonismo juvenil toma sentido de cultura para o trabalho, na qual a ação do fazer individual sob forças psicológicas afirma-se como modo de ser e, ademais, como cultura juvenil, ou seja, um jovem que se desenvolve, cresce, faz-se cidadão na medida em que produz, contribui, promove forças de trabalho, em uma acepção neoliberal, competitiva, empreendedora e de responsabilização por si, por suas escolhas e pela busca de solução para problemas sociais.

O lugar das pessoas desobrigadas de responsabilidade, Bauman destaca (2016), é a plateia.

Pois seja o espetáculo atraente ou não, agradável ou não, as pessoas na plateia não se sentem encarregadas dele, não compreendem nem esperam ser acusadas de participação. Não é inteiramente verdade que na plateia 'você está apenas assistindo, não pode fazer nada além de assistir'. As pessoas nas primeiras filas e nas galerias não escreveram a peça, não selecionaram atores nem atribuíram papéis; elas não dirigiram a representação, não compuseram a música de fundo e os efeitos sonoros, nem instalaram as luzes de palco. É por essa razão que se sentem livres para *expressar suas emoções* – aplaudir ou assobiar e vaiar -, manifestando com isso, simultaneamente, a culpa do autor, dos atores, do diretor, do compositor e/ou do engenheiro de som, e, por outro lado, a sua própria inocência imaculada (BAUMAN, 2016, p. 76)

Exploro o trecho anterior, estabelecendo uma analogia quanto ao jovem e os sentidos de protagonismo juvenil revelados neste estudo, pois, pela ação protagonista, o jovem desenvolve a sua função na sociedade, responsável por atingir bons resultados, entretanto, ele não é o autor de seu discurso no palco da vida, ele apenas representa o discurso de um adulto (SOUZA, 2008), considerando que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir no mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele (VEIGA-NETO, 2003). Esse jovem vive o espetáculo diariamente, com a incerteza do público, assumindo a culpa daquilo que não foi tão bom; mas, sobretudo, seguindo em frente com a força resiliente de um empreendedor criativo.

A abordagem sennettiana sintetiza a analítica desta seção ao caracterizar as mudanças sociais produzidas pelo capitalismo contemporâneo, designado por Sennett (1999) como capitalismo flexível, sejam: o desprendimento do passado, a busca pelas inovações, as responsabilizações individualizadas, o privilégio da

competitividade e a flexibilização dos tempos e rotinas de trabalho. Sob esse prisma, Silva (2015b) insere os seguintes aspectos: a disposição a arriscar-se e a nova ética do trabalho, os quais podem ser encontrados com maior facilidade no jovem, visto que esse sujeito foi fabricado para viver em estado de permanente busca e, muitas vezes, os seus próprios sentidos sobre a vida, o mundo e o trabalho são ressignificados em uma atmosfera de vulnerabilidades, assim, novas estruturas de poder são tecidas em redes flexíveis, que acentuam as desigualdades.

Seguindo o processo de análise, a última seção deste capítulo desloca o protagonismo com foco no trabalho para o protagonismo com foco na cultura, dimensão muito valorizada em todos os documentos em estudo.

4.3 PROTAGONISMO COMO ESTRATÉGIA DA APROPRIAÇÃO CULTURAL: A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO DO JOVEM

“Cada comunidade – se quisermos, cada cultura – tendo criado suas redes, tanto pode procurar manter determinadas regiões de significados mais estáveis (fixas), quanto pode procurar alterar outras regiões, segundo lutas (por imposição de significados e sentidos), estratégias (ofensivas e defensivas) e acordos (tácitos e explícitos), sempre atravessado por relações de poder”, afirmam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 13-14). Neste sentido, as políticas curriculares são investidas de um poder regulador que define as práticas culturais de uma sociedade, na medida em que currículo, mundo social e mundo da cultura guardam íntimas relações de interdependência, sendo a escola (obrigatória e universal) tida como a mediadora dessas relações, nas quais o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura, ao mesmo tempo em que é construído/constituído por elas (VEIGA-NETO, 2002). Expresso de outro modo, as práticas culturais concebidas como fenômenos ambivalentes, desconectadas da lógica binária, são analisadas por Bauman como simultaneidade, na qual a ambivalência está na existência dos objetos da percepção e da cultura, não constituídas em partes separadas, mas em dimensões simultâneas: “A cultura não é uma gaiola nem a chave que a abre. Ou, antes, ela é tanto a gaiola quanto a chave simultaneamente” (BAUMAN, 1998, p. 175).

Diante da valorização de uma abordagem histórica e da necessária ampliação de repertório cultural, os documentos examinados inscrevem a cultura

como eixo integrador ou articulador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os junto ao processo social contemporâneo, em uma perspectiva que reconhece a importância da diversidade cultural. Os excertos em destaque, na sequência, contribuem para a análise.

Tem em sua concepção a base na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 10).

A organização do conhecimento, independente da forma, precisa ter intencionalidade para sua produção/apropriação, considerando o entrelaçamento entre o tempo de vida do sujeito (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) e o percurso formativo nos diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento, entre o conhecimento sistematizado e a realidade, no processo de elaboração conceitual, sendo reforçado pela cultura em que está inserido (SANTA CATARINA, 2014, p. 44).

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada (PARANÁ, 2008, p. 30).

Os sujeitos fazem-se e articulam as suas identidades no interior de determinados contextos societários e históricos. Nascemos em determinada classe, cidade e país. O nosso corpo traz marcas que nos distinguem, positiva ou negativamente, na sociedade e os nossos pais nos legam determinados capitais culturais mais ou menos vantajosos para a integração social (MOREIRA; CANDAU 2013). Nesse movimento reflexivo, é possível verificar que as diferenças tomam importância no processo educativo com a inserção de conceitos como conscientização, cidadania e participação em discussões que entendem as práticas educacionais como espaços de reprodução das desigualdades sociais e econômicas (FREIRE, 1987; 1999), ressaltando a dimensão política da docência. Com esses deslocamentos, a verdade é operada como algo que está mascarado e a realidade é entendida pelo conceito de diversidade, eliminando hierarquias e valorizando saberes populares, enquanto o docente assume o lugar de mediador entre os sujeitos e o mundo, e entre os sujeitos e os saberes (SCHULER, 2015).

Considerando o reconhecimento e a contemplação das diferenças nas práticas educativas atuais, Bauman empenha uma consistente crítica ao

multiculturalismo como renovação discursiva sobre o currículo, no sentido da inclusão de perspectivas de liberdade, diferença, solidariedade como um tipo de tolerância relativista, que supõe a natureza essencialista das diferenças. Sob esse ponto de vista, Bauman opõe-se ao relativismo que procura explicar as diferenças de todos os tipos com base na ideia de que, como isso pertence àquela cultura em particular, alguém exterior a ela não possui legitimidade para questionar os pressupostos de seu funcionamento (ALMEIDA; GOMES, 2009). Ao conceber políticas curriculares “[...] incluir questões como identidade cultural, aceitação da diferença, cidadania ou multiculturalismo não garantirá, por si só, o pluralismo cultural ou um mundo mais justo e melhor” (VEIGA-NETO, 2002, p. 181), visto que, no pensamento de Bauman, a diferença, o outro, a estranheza, a cultura alheia, mais do que respeitada, é colocada permanentemente em questão, pois o que importa é manter a consciência da contingência que envolve a própria presença da diferença, mantendo-os no centro da tensão argumentativa que devem estabelecer com outros universos de valores, sugerindo o *diálogo*, como a melhor resposta para o encontro entre as diferenças (ALMEIDA; GOMES, 2009).

A concepção da Educação Básica como direito vem acompanhada de duas outras dimensões, imprescindíveis para sua realização: a ideia de uma educação comum e a ideia do respeito à diferença. O conceito de comum se associa à noção de universal, coadunando com a perspectiva dos aprendizados de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, na esteira da noção de patrimônio cultural que merece ser partilhado. Articulado a isso, a noção de diferença também foi incorporada (SANTA CATARINA, 2014, p. 53).

Em primeiro lugar, *Aprender a conhecer*. Mas, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida. (UNESCO, 2010, p. 13)

Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem possibilitar várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços – intraescolares ou de outras unidades escolares e da comunidade – para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes (BRASIL, 2012, p. 8)

Nesse horizonte, Popkewitz (2000) revisa histórias de salvação sob a constituição de identidades culturais em sua vertente política, referindo-se aos discursos das reformas contemporâneas associadas a um senso social coletivo, que incorpora grupos culturais diferentes em uma única imagem, articulando uma identidade coletiva com a intenção de reconstruir individualidades diferentes em uma só imagem do cidadão, no intuito de forjar normas universais e um corpo social funcionalmente integrado, reconstruindo os padrões da administração social dos indivíduos. É relevante salientar que, no contexto em análise, o neoliberalismo imprime as suas formas particulares de administração em suas múltiplas trajetórias nas práticas sociais e culturais, entretanto, sustentado pelo pensamento epistemológico de Popkewitz, este estudo move-se entre os diferentes sentidos do neoliberalismo, tais como mercado, economia da educação, performatividade, considerando as condições históricas nas quais o poder é construído e praticado, em seu enfoque alternativo à análise das políticas atuais, ao tornar os sistemas de conhecimento em fatores centrais em toda a pesquisa do poder. O autor baseia o seu argumento em utilizar a discussão histórica como um ponto de apoio analítico a partir do qual sugere os deslocamentos na administração da alma implicados nas práticas de reformas contemporâneas (POPKEWITZ, 2000).

Tomando os excertos anteriores como aspectos em análise, a noção de universal, de educação comum e de cultura geral são recorrentes nas políticas curriculares apreciadas, denotando um conceito geográfico da globalização, o qual considera as diferenças entre os distintos territórios nacionais, assim como os sistemas de razão empregados na reforma educativa (POPKEWITZ, 2000). Essa noção de globalização refere-se a como os sistemas particulares de ideias são estendidos a universais e como se faz para que pareçam como dispositivos “naturais” daqueles estudantes e docentes que são bons, eficazes, competentes e que se “desenvolvem”. Para Popkewitz, essa noção de globalização centra-se nas formas pelas quais se sancionam ideias sobre localidades históricas e terrenos sociais particulares, mediante o esvaziamento da história, de maneira que podem ser vistas e utilizadas como universais e apropriadas para todos. Contudo,

as ideias sobre a criança, a reforma escolar e o ensino que circulam como globais não o são no sentido de estarem livres de valores e de princípios sociais. É o esvaziamento da história que ocorre nos conhecimentos da pedagogia e da infância utilizados nos discursos de reforma que produz

uma memória que serve para normalizar e para criar sistema de inclusão e exclusão à medida que as ideias universais revertem em lugares sociais particulares em forma de princípios de ação e de participação (POPKEWITZ, 2000).

Desse modo, as ciências educativas servem para consagrar as representações culturais que são historicamente fabricadas para produzir uma nacionalidade, bem como oferecem um terreno em que se produzem as disputas sobre as imagens nacionais e a alma (POPKEWITZ, 2000). Percebe-se, então, que os discursos engendrados na legislação brasileira, inspirada em documentos internacionais, não tratam apenas da aprendizagem das habilidades cognitivo-emocionais para o novo mundo do trabalho, no qual o jovem participa das novas condições sociais e econômicas, mas também sobre como dar forma à personalidade e aos conhecimentos úteis desse jovem cidadão, que deve controlar as mudanças sociais e culturais a favor de uma sociedade intercultural, mediada por uma cultura global para um progresso global, evidenciando o caminho da internacionalização da educação por meio do consenso cosmopolita (POPKEWITZ, 2008).

Avançando a analítica, exploro a definição de *cultura comum* da pesquisadora argentina Inés Dussel (2009), que considera um núcleo de humanidades modernas que estruturam saberes, disposições e sensibilidades a serem passadas ou legadas às novas gerações; esse núcleo de referências comuns permite às pessoas sentirem-se parte de alguma coisa comum, de uma vida comunitária, com suas hierarquias, inclusões e exclusões. No entanto, a legitimidade das humanidades está em declínio, segundo Dussel (2009), devido ao descontentamento dos que reclamam que a escola deveria ensinar para a vida ou para o trabalho, adequando-se aos novos tempos ou renovar a sua proposta disciplinar, sob a perspectiva das ciências sociais que critica o caráter de “invenção” da tradição proposta pela escola, a sua seleção arbitrária da cultura e o seu viés político e ideológico, assim como os defensores do multiculturalismo e das posições neotecnológicas (novas tecnologias da informação e comunicação), que propõem outros saberes e outras formas de transmissão. As críticas ao currículo humanista fundamentam-se em três exclusões: das culturas populares, da cultura contemporânea (produtos da indústria cultural de massa) e da participação das crianças e adolescentes.

O escritor mexicano Carlos Monsiváis (2007) contribui com uma reflexão crítica acerca da cultura comum na contemporaneidade:

Em que momento e por que motivo a leitura e a cultura definidas classicamente (artes, música, teatro, cinema de qualidade) passam a ser algo que se envia à zona do tempo livre, enquanto que os meios e a indústria de entretenimento são para muitos 'a realidade'. E uma grande interrogação: quando se perde, definitivamente, a causa das humanidades como formação central?

Expulsa-se o humanismo definitivamente do currículo educativo na década de 1970 ao se encarregar a iconosfera (o império das imagens) de formação das novas gerações. Não se vê sentido no brilhantismo verbal, e cada vez há menos gente capaz de senti-lo e admirá-lo. [...] O lugar antes central da literatura é ocupado pelas imagens, de modo que o 'tempo livre' da sociedade vem a ser o que resta depois de ver partidas de futebol, telenovelas, *reality shows*, séries televisivas, filmes, o que não é 'tempo livre' mas 'obrigação urbana'.

Certamente, essa amplitude de transformações modifica o panorama da cultura comum. Bauman aborda o caráter educativo de diversas produções culturais da sociedade atual, tais como shoppings, anúncios publicitários, cinema, internet, televisão, quadrinhos, rádio, blogs, revistas, afirmando que estão profundamente implicadas na produção das identidades e subjetividades contemporâneas, sejam de crianças, jovens ou adultos (ALMEIDA; GOMES, 2009). Nesse enfoque, as produções culturais contribuem para uma sociedade de consumidores mediada e orientada pelo mercado, que possui grande capacidade de aproveitar todo e qualquer problema, ansiedade, apreensão, dor e sofrimento humanos, transformando todo impacto em lucro (BAUMAN, 2013). Por outro lado, com os mercados no controle dos canais de representação, divulgação e comunicação, as forças críticas e de oposição quase não têm escolha senão jogar de acordo com as regras do mercado e, assim, de forma indireta, mas não menos poderosa, endossar e reforçar o domínio do mercado, colaborando para produzir personalidades egoístas e materialistas, uma espécie de comportamento indispensável para a manutenção dessa economia consumista.

Em consonância com Bauman (1998) e Veiga-Neto (2002), Moreira e Candau (2013) afirmam que as culturas são produtoras e também produto da complexidade social das cidades contemporâneas e, neste sentido, reconhecem que o poder da indústria cultural e de suas mercadorias é projetado e também negociado nas subjetividades que se (re) constroem permanentemente nos diferentes territórios das cidades: territórios de disputas e possibilidades de escolhas para os jovens

individualmente e em seus conjuntos de ação coletiva. Entretanto, esse processo não ocorre de forma mecânica, unilateral e desprovido de resistências e reelaborações por parte dos sujeitos e esse é o ponto desafiador para os docentes, que podem contribuir no campo da reflexão junto aos jovens em relação à influência das mercadorias culturais na formação de suas subjetividades (MOREIRA; CANDAU, 2013).

Diante desse novo panorama, a cultura juvenil que se constitui demarca o contexto de liquidez (BAUMAN, 2002; 2008) por meio de um novo repertório cultural, no qual as relações são instáveis e estruturadas em rede, o indivíduo cria a sua própria identidade por uma ausência de referencial, devido à noção relativista da pluralidade cultural, o momento presente é a ordem do dia e a velocidade é a ordem do tempo, a globalização impõe a desregulamentação. Nesse contexto, associo-me a Dussel (2009, p. 358) ao indagar “quais são os elementos que definem nossa vida em comum, isto é, os elementos culturais que agem como referência para todos?”, ampliando a pergunta: “e quem define esses elementos?”

Da análise realizada neste estudo, o protagonismo juvenil toma sentido de estratégia da apropriação cultural, conduzindo o jovem a identificar-se com a diversidade em movimentos duplos de universalização e individualização, em um contexto histórico que condiciona as suas escolhas mediante objetivos políticos e mercantis. No entanto, Dussel (2009) dá sinais de esperança ao propor três pontos de reflexão para uma ação comprometida na escola, a fim de aliviar o peso do individualismo e repensar a transmissão cultural, são eles: o cruzamento e a rearticulação de temporalidades (passado e presente), reescrevendo a tradição junto a cada nova geração; a possibilidade do tempo, do erro e da experiência, inscrevendo uma herança acumulada; por fim, a escola deve dar mais chaves para decifrar a experiência comum, ou seja, conhecimento que forneça condições para construir algum sentido ou interpretação.

Ao longo deste capítulo, procurei apresentar as análises realizadas a partir do estudo rigoroso de cada documento, refinando o olhar para as recorrências empíricas existentes entre eles, assim como para as particularidades de cada documento, sob a perspectiva dos sentidos de protagonismo juvenil predominantes nas orientações presentes. É relevante destacar que, sob o recorte do protagonismo juvenil, o foco da pesquisa está em contribuir para a investigação e compreensão da legislação do Ensino Médio na região Sul do Brasil, entretanto, durante o processo

de pesquisa tornou-se necessário alterar os textos a serem examinados, retirando a obra de Costa e Vieira (2006) e acrescentando documentos da UNESCO e da legislação brasileira, tendo em vista a percepção de que há orientações de âmbito nacional, sobretudo, internacional, que influenciam a elaboração de políticas curriculares nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Concluí, desse modo, diante da analítica de dez documentos produzidos entre 2007 e 2017, sendo eles três de âmbito internacional, publicados pela UNESCO; quatro de âmbito nacional, publicados por órgãos públicos competentes; e três de âmbito estadual, um do Rio Grande do Sul, um de Santa Catarina e um do Paraná, publicados pelos respectivos órgãos públicos de cada estado, de que são três os sentidos de protagonismo juvenil predominantes nas orientações para a prática pedagógica no sul do Brasil, quais sejam: *protagonismo como método*, no qual a aprendizagem é voltada para o desenvolvimento de habilidades pertinentes ao atual mundo do trabalho; *protagonismo como cultura para o trabalho*, no qual o jovem é considerado agente de transformação social; *protagonismo como estratégia da apropriação cultural*, no qual a diversidade de culturas torna-se princípio formativo. A combinação dos argumentos sistematizados nestes quatro capítulos permitiu-me concluir que o protagonismo juvenil está envolvido em discursos de caráter salvacionista, cosmopolita e capitalista, nos quais predominam racionalidades que centralizam a aprendizagem de habilidades cognitivo-emocionais, a responsabilização individual e o empreendedorismo diante de um contexto que potencializa o capital humano. Considerando essa poderosa maquinaria, formata-se um projeto de indivíduo a ser constituído por uma aproximação dessa intencionalidade econômica e política à ação do ambiente escolar obrigatório, sendo produzida pelas políticas curriculares.

Diante de meus propósitos acadêmicos e profissionais, apresento a seguir minhas considerações finais, a partir dos resultados obtidos com a pesquisa desenvolvida, estabelecendo uma visão mais ampliada, e propositiva, sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM NOVO COMEÇO

*Um dia minha mãe me disse
 "Você já é grande, tem que trabalhar"
 Naquele instante aproveitei a chance
 Vi que eu era livre para me virar
 Fiz minha mala, comprei a passagem
 O tempo passou depressa e eu aqui cheguei
 Passei por tudo que é dificuldade
 Me perdi pela cidade mas já me encontrei
 Domingo boto meu pijama
 Deito lá na cama para não cansar
 Segunda-feira eu já tô de novo
 Atolado de trabalho para entregar
 Na terça não tem brincadeira
 Quarta-feira tem serviço para terminar
 Na quinta já tem hora extra
 E na sexta o expediente termina no bar
 Mas tenho o sábado inteiro pra mim mesmo
 Fora do emprego
 Pra me aprimorar
 Sou easy, eu não entro em crise
 Tenho tempo livre
 Pra me trabalhar*
 (Letra da música "Trabalivre" dos Tribalistas)¹²

Diante do cenário social da "modernidade líquida" (BAUMAN, 2008), os versos dos Tribalistas fazem todo sentido. A velocidade do tempo presente regendo uma rotina frenética permeada por uma falsa liberdade, que conduz o indivíduo a trabalhar (se), descrição que parece estar alinhada com o ritmo do cotidiano pós-moderno, no qual reconfigurações constantes fazem parte do processo da vida contemporânea, em um movimento global e flexível, estabeleceu-se um novo roteiro nesse palco de aprendizagens permanentes, legitimado pelo pluralismo cultural, que obscurece referenciais, e por uma rede de relacionamentos que naturaliza a instabilidade (BAUMAN, 2008). Entre deslocamentos, descontinuidades, ambivalências e urgências, "o contemporâneo coloca em ação uma relação especial entre os tempos" (AGAMBEN, 2009, p. 71), tomando um "lugar de compromisso e de encontro entre os tempos e as gerações".

Nessa perspectiva analítica, que descreve o tempo presente, sob o desafio de estar vivenciando as suas exigências, assumo algumas considerações ao finalizar a dissertação, traçando uma narrativa objetiva, mas também esperançosa e atenta às possibilidades. Iniciei o percurso do mestrado com o propósito de

¹² Para ouvir a música *Trabalivre* dos Tribalistas. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/tribalistas/tribalivre.html>. Acesso em 08 mar. 2018

pesquisar sobre protagonismo juvenil, fazendo-o instigada por minha própria trajetória pessoal como jovem, e profissional, sob a inspiração do convívio diário com os meus alunos estudantes. Nessa fase final, após um intenso período de dois anos, os propósitos ampliaram-se, visto que o conhecimento acumulado reverbera na vontade de prosseguir estudando e de intervir nos espaços formativos com novos pontos de vista, a partir de agora, com a visão de pesquisadora. Para tanto, apresento a seguir constatações significativas e proposições para outros modos de pensar a problemática do protagonismo juvenil.

Neste sentido, ao partir do contexto social contemporâneo, brevemente descrito no presente estudo, sob a lógica da globalização (POPKEWITZ, 2000), que derrubou fronteiras econômicas, políticas, sociais, educacionais e relacionais; do cosmopolitismo (POPKEWITZ, 2008; 2015), que constitui um indivíduo na condição de estudante permanente e de cidadão do futuro; e da individualização (BAUMAN, 2008, p.183), que consiste em transformar a "identidade" humana de uma coisa "dada" ou em uma "tarefa". Desse modo, a *responsabilização individual* inscreve-se como uma consequência de uma razão governamental (FOUCAULT, 2008), que fabrica subjetividades juvenis, produzindo, então, o jovem contemporâneo, com a finalidade de desempenhar tarefas específicas à luz do (novo) discurso do protagonismo juvenil (SOUZA, 2008). Reafirmo, a partir dessa constatação, a individualização torna-se um modo de vida, enfatizando a necessidade de pensar novas formas democráticas:

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos desse 'duplo constrangimento' político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas de poder moderno. A conclusão seria que o problema político, ético social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Evidenciada a responsabilização individual, outros deslocamentos mostram-se no processo social em decorrência dessa lógica governamental; sobretudo, em relação aos novos modos de produção do trabalho, que se desvelam nas tramas do capitalismo cognitivo (SILVA, 2011), conceito presente nas entrelinhas dos textos examinados, na medida em que enfatiza o desenvolvimento de habilidades

socioemocionais com foco nas demandas do mundo do trabalho contemporâneo, estimulando a competitividade, por conseguinte, de outros elementos da lógica mercantil. Acerca dessa questão, o sociólogo francês Christian Laval (2004) afirma que o próprio conhecimento passa a ser situado como um fator de produção. Sob outra ótica, o filósofo coreano Byung-Chul Han (2017, p. 112) amplia a reflexão ao afirmar que “em lugar da instância moral pioneira aparece a transparência como novo imperativo social”. Han denomina o contemporâneo de “sociedade da transparência”,

evidenciando que segue a mesma lógica da sociedade do desempenho, na qual o sujeito do desempenho é alguém livre da instância de domínio externo que o obriga a trabalhar e o explora no trabalho. Mas a derrocada da instância de domínio não leva a uma real liberdade e falta de coerção, uma vez que o sujeito do desempenho também se autoexplora, ou seja, o sujeito que explora é ao mesmo tempo o sujeito explorado (HAN, 2017, p. 112).

Nesse horizonte, o protagonismo juvenil toma um sentido individualizante, visto que a atividade individual (SOUZA, 2008), princípio da homogeneização do social, torna-se o ofício do jovem estudante, no qual ele é o portador ativo de um discurso, mas não o autor. Parece desenhar-se uma lógica “autoexploratória” na configuração subjetiva dos jovens contemporâneos.

De outro modo, a abordagem didático-pedagógica mencionada nas orientações internacionais enfatiza a “autonomia” e o “aprender a ser autônomo” (UNESCO, 2010; 2011) como habilidades a serem inseridas nas diretrizes das políticas curriculares. Por sua vez, as orientações foram acolhidas e estão presentes em legislação nacional como diretrizes para a prática das redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2010; 2012). A presença da autonomia instiga-me a refletir criticamente sobre a ausência da *participação*. Sob a perspectiva de uma gestão democrática, “seria possível estimular o protagonismo juvenil sem espaço para participação do jovem como autor de seu próprio pensamento, logo, de sua ação?”.

Por outro lado, a filósofa estadunidense Nancy Fraser (2007), de outra perspectiva teórica, transcende a lógica de dominação e aponta que, por meio de uma educação cosmopolítica, a qual facilmente transita por diferentes culturas, há um caminho de participação:

A norma de paridade de participação deve ser aplicada dialógica e discursivamente através de processos democráticos de debate público e se, ao mesmo tempo, a deliberação democrática justa concernente aos méritos da redistribuição e das exigências de reconhecimento exige paridade de participação para todos os deliberadores atuais ou potenciais, impõe-se, desde logo, que a educação de alcance *cosmopolítico* propicie e facilite este posicionamento democrático, denunciando situações de desigualdade e inaugurando outras condições de acesso à 'voz' (FRASER, 2007).

Em última análise, de forma propositiva, diante do resultado obtido nesta pesquisa, no qual o protagonismo juvenil toma um lugar de destaque nas políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil, em seus sentidos diversos, sob a perspectiva da economia da educação e do retorno histórico com vistas para o jovem como agente ativo para a resolução de problemas sociais, parece necessário um novo roteiro para essa trama política. “Se a política é um agir estratégico” (HAN, 2017, p. 21), por que não agir estrategicamente em busca de alternativas político-pedagógicas para a ação do jovem protagonista?

Para tanto, busco inspiração em Sennett (2012), que propõe a reconstituição histórica das práticas cooperativas, as quais seriam desencadeadas a partir de habilidades dialógicas. Na abordagem sennettiana (SILVA, 2015), a sociedade moderna *desabilitou* a cooperação por meio de uma intensa produção de desigualdades e pelo trabalho de curto prazo, enquanto as relações sociais tornaram-se superficiais, inexistindo o envolvimento com problemas coletivos. Sob essa perspectiva, Sennet considera a cooperação uma habilidade, que, justapondo-se à competitividade, poderia ser um caminho para lidar com o funcionamento individualista da complexa sociedade contemporânea.

Desse modo, segundo Sennett, a cooperação é uma experiência adquirida, quer dizer, uma conquista de nossa individualidade na partilha com os outros (SILVA, 2015b). Diferentemente de uma conversa dialética, “que aguardaria por uma síntese, a conversa dialógica, descrita pelo pensador sinaliza um compromisso em ouvir e identificar-se com o outro, em um exercício de empatia” (SILVA, 2015b, p. 89). Sob o enfoque comunitário, a cooperação é reconhecida como “habilidade social” produzida, sendo alternativa política, econômica e cultural aos pressupostos do novo capitalismo. Partindo desses deslocamentos, parece ser possível dar *um sentido mais participativo e autoral ao protagonismo juvenil*, constituindo-se na multiplicidade de pontos de vista que emergem da convivência coletiva, a qual enuncia e viabiliza novos processos formativos, bem como modos de vida alternativos.

Ao finalizar a produção desta dissertação, destaco a transformação no meu modo de pensar, amplificado em incontáveis possibilidades; aprendi a importância de ter posicionamentos claros, críticos e fundamentados, os quais podem ser descritos sob perspectivas e conceitos diversos; percebi a potência do diálogo entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica; reconheci o quão complexo é estudar o tempo presente, tendo em vista o desafio de distanciar-se do objeto para analisá-lo; sobretudo, o fortalecimento de minha responsabilidade ética e pedagógica com as individualidades e com a coletividade. Almejo, pois, que novas perspectivas investigativas sejam abertas em minha trajetória para ampliar o meu repertório teórico e que sejam capazes de desafiar o meu compromisso político.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. *Bauman & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: ABDR, 1981.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo. *Agenda jovem: o jovem na agenda*. (Org). Ijuí: Editora Unijuí, 2008.
- BALL, Stephen. *Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, mai/ago 2010.
- BALL, Stephen J. *La gobernanza escolar democrática: Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador*. Madrid: Morata, 2016 (p. 23-40).
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Entrevista com Zygmunt Bauman*. Tempo Social, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 301-325, jun. 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt; DONKIS, Leonidas. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt; MAURO, Ezio. *Babel: entre a incerteza e a esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Revisão Sistemática Sobre Juventude e Participação nos Últimos 10 anos*. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009.

BORDIEU, Pierre. *A juventude é apenas uma palavra*. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO. Ramon T. P., *Foucault e o cuidado de si: os caminhos prováveis de uma subjetividade contemporânea autônoma*. Anais do Seminário dos Estudantes de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar, 2015, 11ª edição.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020: Lei nº 8035, de 20 de dezembro 2010*. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em 03 dez. 2016.

BRASIL. *Novo Ensino Médio: Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Congresso Nacional, 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTRO, Maria Garcia.; ABRAMOVAY, Miriam. *Por um novo paradigma do fazer políticas - políticas de/para/com juventudes*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131361por.pdf>. Acesso em 01 dez. 2016

CELLARD, André. *A análise documental*. In: NASSER. Ana Cristina. (Tradução). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012 (p. 295-316).

Censo 2010: população do Brasil cresce quase 20 vezes desde 1872, 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2011/04/censo-2010-populacao-do-brasil-cresce-quase-20-vezes-desde-1872>. Acesso em 04 dez. 2016

CESTARI, Luiz Artur dos Santos. *Individualidade e formação humana: argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber*. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 217-224, maio/ago. 2012.

51 milhões dos brasileiros são jovens, aponta censo IBGE, 2014. Disponível em: <http://cnttl.org.br/index.php?tipo=noticia&cod=3138#>. Acesso em 04 dez. 2016

Constituição Federal: jovens são inseridos no capítulo que trata dos interesses da família, da criança, do adolescente e do idoso, 2010. Disponível em: <http://mp-rr.jusbrasil.com.br/noticias/2282848/constituicao-federal-jovens-sao-inseridos-no-capitulo-que-trata-dos-interesses-da-familia-da-crianca-do-adolescente-e-do-idoso>. Acesso em 03 dez. 2016

COSTA, Antonio Carlos Gomes da.; VIEIRA, Maria Adenil. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

CRAIDY, Carmem Maria. *Curso de Extensão para Educadores Sociais*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

DICK, Hilário (Org.). *Juventudes e adolescências na sociedade Leopoldense: Inviabilizadas? Cuidadas? Criminalizadas?*. São Leopoldo: CEBI, 2014.

DUSSEL, Inés. *A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola*. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 351-365, mai/ago. 2009.

ESTÊVÃO, Carlos V.. *Democracia como direitos humanos, justiça global e educação cosmopolítica*. E-cadernos CES, Coimbra, p. 9-21, set 2016.

FABRIS, Elí Henn; DAL'LGNA, Maria Cláudia. *Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro*. Pedagogia & Saberes, Colômbia, n. 39, p. 49-60, 2013.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. *Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FORACCHI, Marialice Mencarini. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira/Universidade de São Paulo, 1972.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michael. *O sujeito e o poder*. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. (Orgs). Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michael. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRASER, Nancy. *Re-framing justice in a globalizing world*. In: LOVELL, Terry; FRASER, Nancy; BOURDIEU, Pierre. (Mis) recognition, social inequality and social justice. New York: Routledge, 2007 (p. 17-35).

FREIRE. Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUMAGALLI, Andrea; LUCARELLI, Stefano; MARAZZI, Christian; MEZZADRA, Sandro; NEGRI, Antonio; VERCELLONE, Carlo. *La gran crisis de la economía global: Mercados financieros, luchas sociales y nuevos escenarios políticos*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2009 (p. 99-123).

GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. *Ensaio para uma Filosofia da Educação*. Educação. São Paulo: Segmento. n. 3 (Especial Foucault Pensa a Educação), p. 16-25, mar. 2007.

GABRIEL, C. T. ; SILVA, Roberto Dias da. *Políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: o conhecimento escolar entre duas lógicas*. In: Maria Zuleide Pereira; Ângela Albino; Veridiana Dantas. (Org.). Políticas de currículo e formação: desafios contemporâneos. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 70-90.
GIROUX, Henry. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOULART, Marcos Vinicius da Silva; SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. *Protagonismo juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil*. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, v. 50, n. 2, p. 127-136, mai/ago 2014.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GUIVANT, Julia S.. *A teoria da sociedade de risco de Ulrich Beck: entre o diagnóstico e a profecia*. Estudos Sociedade e Agricultura, 16, p. 95-112, abr. 2001.

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação e Realidade, v. 2, n. 22, p. 16-46, 1997.

HAMILTON, David. *O revivescimento da aprendizagem*. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, p. 187-198, abr.2002.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade da transparência*. Petrópolis: Vozes, 2017.

JAEHN Lisete; FERREIRA, Marcia Serra. *Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 256-272, set/dez 2012.

KRAWCZYK, Nora. *Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio: Revisitando ideias e desalentos que os professores expressam. Será que as coisas são mesmo assim? Ou é possível vê-las por outro ângulo?* In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014 (p. 75-100).

LAVAL, Christian. *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós, 2004.

LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. *Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez. 2016.

LIPOVETSKY, Gilles. *A sociedade da decepção*. Barueri: Manole, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Alice Casimiro Lopes. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Unijuí, 2007.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2011.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1990.

LYON, David. *Pós-modernidade*. São Paulo: Paulus, 1998.

LYOTARD, J. F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press and Manchester: University of Manchester Press, 1984.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. *A antropotécnica que molda o indivíduo pela educação*. IHU em Revista, São Leopoldo, n. 472, p. 33-42, set. 2015.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. *Educação, indivíduo e biopolítica: A crise do governo*. Cadernos IHU ideias, São Leopoldo, v. 14, n. 247, p. 1-25, nov. 2016.

MARÍN-DÍAZ, Dora; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. *Educar es gobernar. La educación como arte de gobierno*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 14-29, jan/abr 2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica?* Pro-Posições, v. 25, n. 2, p. 47-65, maio/ago 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: SEB/MEC, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. *Novos Sujeitos No Ensino Médio? Reflexão Acerca Da Subjetivação Juvenil No Cenário Escolar Contemporâneo*. Acta Scientiarum, V. 32, N. 1, P. 127-134, 2010.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. *Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa*. Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 140-150, jan-abr/2005.

OLIVEIRA, Paula Ramos de; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea, 2012.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. *Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, jun/2007.

PACHECO, José Augusto. *Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul/set. 2013.

PACHECO, José Augusto. *Para a noção de transformação curricular*. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016.

PAIS, José Machado. *A construção sociológica da juventude: alguns contributos*. Revista Análise Social, v. XXV, 1990, p. 139-165. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=a+contru%C3%A7%C3%A3o+da+juventude+P+AIS+analise+social&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=SQgSWOmlluWp8wfemLTQDg. Acesso em: 27 out. 2016

Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000.

PARANÁ, *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Filosofia*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf. Acesso em 23 fev. 2017

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio De Janeiro: Zahar, 1975.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, S. Thomas. *Reforma, conhecimento e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder*. In: IMBERNÓN, F. (Org). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000 (p. 141-169).

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata Editorial, 2008.

POPKEWITZ, S. Thomas. *Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção*. In: CATANI, Denice Barbara; GATTI JÚNIOR, Décio. (Orgs). *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar*. Uberlândia: EDUFU, 2015 (p. 317-343).

RICCI, Rudá. *O desafio do educador: ensaios sobre educação em tempos difíceis*. Belo Horizonte: Instituto Cultiva, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. *O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil. vol. III: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005 (p. 229-242).

RIO GRANDE DO SUL. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTA CATARINA. *Proposta curricular de SC: Formação Integral na Educação Básica*. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2014.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, mai/ago. 1988.

SANTOS, Luciola Licinio. *Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-22, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do regime militar*. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHULER, Betina. *Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si*. Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, jan./abr. 2016.

SCHWARTZ, Peter. *A arte da previsão: planejando o futuro em um mundo de incertezas*. São Paulo: Scrita, 1995.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva. *A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*. 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_6c6089d4bd7ac85cd04a281bc4139785. Acesso em 04 mar. 2018

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo*. Educação em Revista, v. 30, n. 01, p. 127-156, mar/2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Sennett & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *No discurso de crises, a busca por uma educação utilitarista e neoliberal*. IHU ON-LINE Revista do Instituto Humanitas, n. 505, p. 82-88, mai/2017.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; SILVA, Roberto Rafael Dias da; BENINCÁ, Dirceu. (Orgs). *Educação, cultura e reconhecimento: desafios às políticas contemporâneas*. São Paulo: Salta, 2015a.

SOARES, Magda. *Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização*. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1657/1405>

SOUSA, Maria Alda de. *A propósito do protagonismo juvenil: quais discursos e significados?* Fortaleza. 2011. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5624. Acesso em 29 mai. 2016

SOUZA, Regina Magalhães de. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil*. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008 (p. 87-127)

TIRAMONTI, Guillermina. *Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación*. *Cadernos de Pesquisa*. v. 41, n. 144, p. 692-709, set./dez. 2011.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. *Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido*. *Educ. Pesqui*, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016.

UNESCO. *Educação – Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Unesco, p. 1-41, 2010.

UNESCO. *Juventude e Habilidades: Colocando a educação em ação. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2012*. Brasília: Unesco, p. 1-46, 2013.

UNESCO. *Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo*. Brasília: Unesco, p. 1-25, maio/ 2011.

VARELA, Julia. *Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.

VECHIA, Ariclê. *O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. vol. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2011 (p. 78-90)

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura e currículo*. *Contrapontos*, v. 2, n. 4, p. 43-51, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo, cultura e sociedade*. *Educação Unisinos*, v. 5, n. 9, p. 157-171, jul/dez 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. *Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística*. In: BIZARRO, Rosa (org.). *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade (s), diversidade (s) e práticas interculturais*. Porto: Areal, 2007 (p. 19-35)

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. *Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica*. *Educação Temática Digital*, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul/dez 2010.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.

YOUNG, Michael. *Teoria do currículo: o que é e por que é importante*. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan/mar. 2014.