



Mariana Junqueira Camasmie

**A Questão Juvenil e a Escola no Contexto
de Reforma do Ensino Médio**

Tese de doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências Sociais da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Rio de Janeiro,
Março de 2024



Mariana Junqueira Camasmie

**A Questão Juvenil e a Escola no Contexto
de Reforma do Ensino Médio**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências Sociais da PUC-Rio.

Prof. Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Orientador

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Profa. Maria Sarah da Silva Telles

Pesquisadora autônoma

Profa. Mônica Dias Peregrino Ferreira

UNIRIO

Profa. Regina Célia Reyes Novaes

UNIRIO

Prof. Fernando Cardoso Lima Neto

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 04 de março de 2024

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

Mariana Junqueira Camasmie

Graduou-se em Ciências Sociais pelo Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Atua, desde 2012, em pesquisas na área de Sociologia da Educação, com participação em diversas pesquisas vinculadas ao Projeto Gestão Escolar e Territórios Populares, que teve como principal objetivo a construção de uma base de dados e de informações sobre a relação da escola com o mundo do estudante. Obteve título de Mestra em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação do departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio. Atualmente trabalha como pesquisadora da Fundação CAEd/UFJF.

Ficha Catalográfica

Camasmie, Mariana Junqueira

A Questão Juvenil e a Escola no Contexto de Reforma do Ensino Médio / Mariana Junqueira Camasmie ; orientador: Marcelo Tadeu Baumann Burgos. – 2024.

229 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2024.

Inclui bibliografia

1. Ciências Sociais – Teses. 2. Juventudes. 3. Escola. 4. Ensino Médio. 5. Reforma. 6. Debate público. I. Burgos, Marcelo Baumann. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 300

À minha família, Suzana, Manuela, Daniel, e meu namorado Daniel, que juntos se tornaram os grandes responsáveis por eu conseguir concluir esta tese, e a meu filho Dante que me dá alegria de viver e querer vencer.

Agradecimentos

À PUC-Rio, por ser acolhedora não só pela sua geografia local, como pela estrutura física e capacitação de funcionários sempre solícitos e eficientes em suas funções. Ao departamento de Ciências Sociais, local em que fui bem recebida desde o primeiro dia de participação em pesquisa, quando ainda não fazia parte nem da graduação deste curso. Aos professores e professoras tão estimados que me acompanham neste processo de formação desde a graduação. Às funcionárias da secretaria, a quem devo imenso agradecimento pela boa vontade, competência, cuidados e preocupações com os nossos esquecimentos, Ana, Aline, e Mônica e os(as) tantos(as) estagiários(as) que passam por lá. Às professoras Mônica Peregrino e Sarah Silva Telles, por desde o início terem aceitado participar da banca de qualificação, trazendo apontamentos que fizeram toda diferença quando retomei o processo de escrita. À professora Regina Novaes, e professor Fernando Lima Neto, que ao serem convidados para minha defesa demonstraram enorme disponibilidade e interesse em participar desta etapa. Ao professor e orientador Marcelo Burgos, que define a palavra orientar em seu sentido mais lato, e que faz das ranhuras advindas de uma Cientista Social ainda em formação algo a ser aproveitado. Meu profundo agradecimento por nos desafiar e confiar a nós uma responsabilidade que, muitas vezes, pensamos não ser capazes. Ao CAEd/UFJF, por ser uma instituição de trabalho e pesquisa que possibilita um amplo contato com o mundo da escola a partir do alcance de seus projetos. À minha família, em especial minha mãe Suzana que, como mulher me inspira, como mãe me acolhe e como avó me comove. À minha irmã Manuela que, sem saber, me aproxima de meu tema de estudo, com a narrativa de sua condição juvenil. À minha avó Sônia, que sempre me deu força e me incentivou com seus conselhos inusitados. Ao meu pai, Vinícius que mesmo distante se mantém em contato demonstrando orgulho e apoio a todo meu esforço. Ao meu padrasto Daniel, sempre compreensivo e presente. Ao meu namorado Daniel, que sempre me incentivou, esteve comigo nos perrengues diários junto ao meu filho Dante, que me motiva diariamente a ser uma pessoa e profissional cada vez melhor. Aos meus companheiros de trabalho e pesquisa, Caíque Bellato e Gianne Neves, obrigada por toda solidariedade e pelas trocas que tivemos ao longo desse processo. Por fim, agradeço em espírito às professoras Angela Randolpho Paiva e Maria Isabel Mendes de Almeida, que

foram importantíssimas para minha formação de Cientista Social, apresentando inclusive diversas referências mobilizadas neste estudo.

Resumo

Camasmie, Mariana Junqueira; Burgos, Marcelo Baumann. **A Questão Juvenil e a Escola no Contexto de Reforma do Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 2024. 229 p. Tese de Doutorado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A tese se propõe a discutir a emergência dos jovens de classes populares escolarizados na cena internacional e brasileira, assumindo que a questão juvenil foi amplamente transformada com a ampliação do acesso às escolas públicas de ensino médio, nos EUA e Europa a partir dos anos de 1950 e no Brasil a partir dos anos de 1990. Nesse sentido, nossa discussão pretende enfrentar o debate sobre como as novas juventudes populares e periféricas, e novos espaços de conflitos e de afirmação de direitos que são as escolas públicas ganham centralidade. Para tanto, nosso trabalho assume que, ao longo desse período, experimentamos um intenso debate sobre o lugar e o sentido da juventude na vida de um país que ainda experimenta um processo de democratização que também se materializa na própria democratização do acesso à fruição da juventude. A fim de explorar empiricamente essa questão elegemos quatro momentos como especialmente importantes que se deram entre os anos 2000 e 2017: as Conferências Nacionais da Juventude, as Jornadas de junho de 2013, o Movimento de Ocupação das Escolas, e o debate que deságua na Reforma do Ensino Médio e na Lei do Novo EM. Por outro lado, procuramos articular essa análise empírica com um debate teórico que pensa a questão juvenil e sua relação com a escola, bem como sua presença como protagonista de ativismos e movimentos sociais; e de outro lado, o debate sobre a escola de ensino médio como um local de disputas políticas.

Palavras-chave

Juventudes; Escola; Ensino Médio; Reforma; Debate Público.

Abstract

Camasmie, Mariana Junqueira; Burgos, Marcelo Baumann (Advisor). **The Youth Issue and the School in the Context of Secondary Education Reform.** Rio de Janeiro, 2024. 229 p. Doctoral Thesis – Department of Social Sciences, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

The thesis proposes to discuss the emergence of young people from popular classes educated on the international and Brazilian scene, assuming that the youth issue was largely transformed with the expansion of access to public high schools in the USA and Europe from the 1950 onwards. and in Brazil from the 1990s onwards. In this sense, our discussion aims to confront the debate on how new popular and peripheral youth, and new spaces of conflict and assertion of rights that are public schools, gain centrality. To this end, our work assumes that, throughout this period, we experienced an intense debate about the place and meaning of youth in the life of a country that is still experiencing a process of democratization that also materializes in the democratization of access to youth enjoyment.. In order to empirically explore this issue, we chose four moments as especially important that took place between the years 2000 and 2017: the National Youth Conferences, the June 2013 Days, the School Occupation Movement, and the debate that led to the Reform of Secondary Education and the New EM Law. On the other hand, we seek to articulate this empirical analysis with a theoretical debate that considers the youth issue and its relationship with school, as well as its presence as a protagonist of activism and social movements; and on the other hand, the debate about high school as a place for political disputes.

Keywords

Youth; School; High school; Remodeling; Public Debate.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 JUVENTUDES E NOVAS FORMAS DE PROTAGONISMO POLÍTICO E SOCIAL E A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA.....	23
2.1 A dinâmica das mudanças sociais e a questão escolar.....	26
2.2 A perpetuação das desigualdades escolares.....	34
2.3 A questão geracional na dinâmica das desigualdades.....	44
3 ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: CRISE E NOVOS SENTIDOS – O DEBATE INTERNACIONAL E A REALIDADE BRASILEIRA.....	58
3.1 A interseção entre a dimensão do sujeito e a dimensão da escola.....	58
3.2 Perspectivas conflitantes em torno da forma escolar.....	65
3.3 A distância entre a garantia e a efetivação dos direitos.....	75
4 JUVENTUDES, DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO E NOVAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO.....	98
4.1 Políticas Públicas e normatização da educação entre os anos de 1970 e 2000.....	100
4.2 Conferências Nacionais da Juventude: A vez da voz das juventudes nas políticas públicas no Brasil.....	108
5 JUVENTUDES E MOVIMENTOS SOCIAIS.....	130
5.1 Perspectivas da literatura sobre as juventudes e os movimentos sociais	130
5.2 A articulação entre as Jornadas de junho de 2013 e o Movimento de Ocupação das Escolas.....	139
6 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS DISPUTAS SOBRE OS SIGNIFICADOS DA ESCOLA E DAS JUVENTUDES: ANÁLISE DO DEBATE PÚBLICO.....	152
6.1 Análise das Audiências Públicas.....	153
6.1.1 O uso dos indicadores de avaliação da aprendizagem e a situação educacional de jovens entre 15 e 17 anos no Brasil.....	161
6.1.2 A questão da flexibilização curricular.....	167
6.1.3 A relação entre escola e trabalho.....	179
6.2 A resistência aos riscos de retrocesso.....	184
6.3 A Reforma do Ensino Médio.....	190
6.3.1 Repercussões da proposta de reforma do EM.....	194
6.3.2 Debate acadêmico: as questões em jogo na Reforma do EM.....	206
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	220

Lista de tabelas

Tabela 1 – A relação de jovens com a realidade sociopolítica do país...116

Tabela 2 – Escolaridade e participação de jovens na 1ª CNJ.....117

Lista de quadros

Quadro 1 - Comparação entre LDB – 1971 e LDB – 1996.....	103
Quadro 2 - Temas de propostas da 1ª CNJ.....	111
Quadro 3 - Eixos e Propostas da 2ª CNJ.....	119
Quadro 4 - Eixos e Propostas da 3ª CNJ.....	124
Quadro 5 - Órgãos participantes e seus representantes nas Aps.....	157
Quadro 6 - Audiências públicas: participantes e pontos discutidos.....	159

Siglas

ALERJ — Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPOCS — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF — Constituição Federal de 1988

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNE — Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CEB — Câmara de Educação Básica

CONAE — Conferência Nacional de Educação

CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica

CONJUBE – Conselho Nacional de Educação

CNJ – Conferência Nacional de Juventude

CONSED — Conselho de Secretários Estaduais de Educação

CNPQ — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio

EF – Ensino Fundamental

EJA — Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

FGB – Formação Geral Básica

FHC — Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNEF — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FPM — Fundo de Participação dos Municípios

FPE — Fundo de Participação dos Estados

GT — Grupo de Trabalho

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFs- Itinerários Formativos

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOA — Lei Orçamentária Anual

LULA – Luiz Inácio Lula da Silva

MEC — Ministério da Educação

MP — Medida Provisória

PBF — Programa Bolsa Família

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE — Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE — Plano Nacional de Educação

PNLD — Programa Nacional do Livro Didático

PMDB — Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PIB — Produto Interno Bruto

PL – Projeto de Lei

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC-Rio — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PT — Partido dos Trabalhadores

SAEB – Sistema Nacional da Educação Básica

SEEDUC-RJ — Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

SNE – Sistema Nacional de Educação

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO — A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Epígrafe

*“O ator individual é definido pela interiorização do social,
a ação é tão só realização das normas de um conjunto social
integrado em torno de princípios comuns aos atores e aos sistemas”*

François Dubet

1 INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que nos dias de hoje o debate sobre juventudes detém um considerável protagonismo, que tanto pode impulsionar a discussão acerca da garantia e efetivação de direitos no que se refere à escolarização, como gerar reações conservadoras por parte da sociedade. De modo que o Estado, no caso brasileiro, também fica exposto às controvérsias políticas em torno da questão juvenil, tanto podendo fortalecer a tônica dos direitos, quanto acompanhar os ventos conservadores por meio de intervenções liberais/neoliberais, ou simplesmente a partir de atitudes reacionárias, como as que guardam relação, por exemplo, com a tentativa de se submeter a educação pública ao fundamentalismo cristão. Quanto a isso, podemos considerar como particularmente importante o terreno das políticas educacionais, que se convertem em arenas de disputa política e ideológica. Considerando como pano de fundo alguns acontecimentos ainda recentes, como por exemplo, as Conferências Nacionais de Juventude, as Jornadas de junho de 2013, o Movimento de Ocupação das Escolas, a reforma do Ensino Médio, por meio de imposição da Medida Provisória 746/2016, mais tarde convertida na Lei 13.415/2017 e a implementação da Base Nacional Comum Curricular que se iniciou em 2018, esta tese pretende articular a reflexão sobre as políticas voltadas para o Ensino Médio e o estudo sobre o lugar das juventudes no debate sociocultural e político na sociedade brasileira.

Com isso, a tese se vale de diferentes vertentes que aparecem em interseção na bibliografia internacional e na cena contemporânea brasileira, e que tratam dos jovens como sujeitos sociais, da escola de Ensino Médio, e do debate acadêmico e político em torno de um protagonismo juvenil e de políticas públicas educacionais, que necessariamente interpelam questões relacionadas à inclusão social e acesso ao mercado de trabalho.

De modo mais específico, vou percorrer um debate bibliográfico que trata da problemática da questão juvenil associada à escola de Ensino Médio enquanto um problema internacional. Sobre este aspecto, importa ressaltar que a maneira como a sociologia vem nos permitindo acompanhar este processo, indica que após o tema predominante da classe operária, surgem outras formas de desigualdade, que nos direcionam para o debate sobre interseccionalidade.

A abordagem interseccional se torna parte importante deste estudo na medida em que a questão juvenil nos coloca diante de uma perspectiva plural

acerca de como são vivenciadas na sociedade contemporânea, diferenças e desigualdades, possibilitando, também, a identificação de sistemas de classificação que organizam determinadas experiências de indivíduos e grupos, suas trajetórias e a maneira como sofrem, nesse contexto, processos discriminatórios.

Nesse sentido, a partir dessa perspectiva interseccional é possível articular marcadores como os de classe, raça, gênero, sexualidade e religião que, de certo modo, se encontram nos espaços públicos e perpassam o debate sobre educação e escolarização no Brasil atual. Pois, ainda que o debate sobre a relação das juventudes com a escola seja em parte internacional, ele ganha no Brasil uma especificidade, tanto pelo fato da particularidade de sermos um país com uma escolarização muito tardia, em que a ausência de escola para os adolescentes/jovens foi um fator de controle social, quanto pelo fato que a emergência desses novos sujeitos vai tensionar a esfera pública.

A esse respeito, a escola pode ser vista como um campo fértil para esse tipo de estudo, reunindo no mesmo espaço e tempo os marcadores supracitados, colocando em cena disputa políticas que são também disputa entre sujeitos em busca de afirmação de direitos. Ela pode ser lida como parte de um universo relacional/interseccional, no qual podem e devem ser construídos novos marcos interpretativos para traduzir a maneira de ser, sentir e estar na sociedade contemporânea. Os jovens, a escola e até mesmo organizações de jovens escolarizados no debate público, se tornam mais compreensíveis se lidos a partir da noção de experiência, combinada a uma perspectiva interseccional, com a ressalva de que não podemos nos perder na armadilha da hierarquização das diferenças e desigualdades impostas durante a sua própria construção enquanto sujeitos de direitos.

Nisso consiste, também, a abordagem da questão geracional e da reprodução de privilégios que se insere na discussão sobre a oferta da educação e que aponta para o surgimento de novas formas de desigualdade entre jovens de classes populares escolarizados. Nesse contexto, convém analisar a forma como se dão as experiências de jovens inseridos no sistema público de ensino, sem perder de vista as demais esferas de sociabilidade, que incidem e interferem na forma pela qual a escola é experimentada pelos jovens.

Com isso, acredito ser possível estruturar uma proposta de estudo que tem como objetivo a compreensão de como processos sociológicos de transformação

das juventudes brasileiras a partir de sua experiência com a escola, bem como da transição da escola para o trabalho, que têm sido objeto de intensa disputa política, parecem estar em descompasso com as reformas mais recentes do Ensino Médio no Brasil.

A tese, como veremos, pretende estruturar uma pesquisa capaz de articular dois processos: de um lado, a relação das juventudes populares com a escola de Ensino Médio, e aqui, como irei argumentar, o Movimento das Ocupações representa um marco importante dessa trajetória; e de outro, a reação política e institucional à emergência desse novo sujeito que são os jovens escolarizados de classes populares, com a lei do Novo Ensino Médio, aprovada em 2017. É por isso que considere particularmente importante conhecer mais a fundo os bastidores da reforma do Ensino Médio, acompanhando os discursos públicos construídos nos debates que a acompanham, entendendo esse momento como metodologicamente oportuno para o estudo da relação entre jovens de classes populares e a escola pública de Ensino Médio, e de como seus significados institucionais e também subjetivos vêm sendo disputados por diferentes atores, inclusive pelos próprios estudantes.

Sobre isso, pode-se dizer que a Lei do Novo EM é um lugar de evidência empírica de uma questão mais geral que envolve as reações da sociedade e do Estado aos acontecimentos que vêm se dando por meio de mobilizações coletivas juvenis. Em linhas gerais, seu desfecho, que se dá em uma conjuntura reacionária do ponto de vista político, aposta em uma reforma de caráter reducionista da pluralidade das juventudes, optando por uma concepção de juventude que enfatiza a capacidade e a possibilidade de escolha por parte do jovem, desconsiderando toda uma diversidade de situações que têm sido apontada pela sociologia e antropologia da juventude. Há muitos outros aspectos, mas talvez nada represente melhor o espírito da referida lei que a aposta nos chamados itinerários formativos¹, que pretendem ser uma resposta ao que se entendia como a necessidade de se flexibilizar o currículo sob o pretexto de aumentar a motivação do estudante. O mais interessante é que essa “motivação” é pressuposta, sem levar

¹Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores>)

em conta os sentidos que os próprios jovens, na sua diversidade, conferem à escola.

Assim, a partir desse debate a tese pretende realizar uma dupla tarefa: a primeira é a de inserir a experiência brasileira, de massificação tardia do Ensino Médio, em uma sociologia mais ampla, que tem discutido a questão juvenil e a questão escolar. Desse modo, proponho pensar essa chegada tardia dos jovens de classes populares brasileiros ao Ensino Médio, em meio a transformações características desse início de século XXI, como uma experiência profundamente transformadora da vida brasileira, inclusive na forma pela qual o país se relaciona com as principais transformações características das sociedades contemporâneas, derivadas daquilo que se convencionou denominar de crise da modernidade, e que se manifestam em fenômenos como os da “desinstitucionalização” e “dessocialização” de que fala Touraine (1997), já bem presentes desde a década de 1990, e que se aprofundam ainda mais com as transformações digitais que ocorrem nas décadas subsequentes.

De modo enfático, defendo que seria impossível entender o Brasil contemporâneo sem pensar esse novo espaço de conflitos e formação de subjetividades, que é a escola pública de Ensino Médio que atende jovens das classes populares.

A segunda tarefa, que de certo modo deriva da primeira, é a de mapear os diferentes aspectos presentes na relação dialética entre juventudes e Ensino Médio, que abre novas oportunidades, forja novos sujeitos, impacta a vida política, econômica e cultural do país, ao mesmo tempo em que cria novas formas de desigualdade, e novas formas de exclusão também. Esse mapeamento pretende contribuir para uma maior clareza das questões que atravessam a vida política e social brasileira, e muito especialmente os desafios que impactam as escolas de Ensino Médio do país. Pois se é verdade, como acredito, que o Ensino Médio é um grande desafio para os diferentes países, também é fato que as circunstâncias históricas específicas da massificação tardia em um país tão desigual como o Brasil, ainda está a exigir formulações capazes de permitir uma sintonia mais fina entre nosso projeto de escolarização e o projeto de uma sociedade democrática.

Para tanto, a tese está dividida em duas partes. A primeira parte, organizada em dois capítulos, tem a pretensão de mobilizar um debate bibliográfico que ajuda a situar melhor o nosso problema. Para tanto, recorro a uma bibliografia nacional e internacional que articula sociologia da estrutura e

mobilidade social, sociologia da educação e sociologia da juventude. A segunda parte é composta de três capítulos, que procuram cercar empiricamente, e de diferentes maneiras, a emergência e os efeitos de uma juventude mais plural e escolarizada na vida brasileira.

De modo mais específico, a primeira é composta pelos capítulos dois e três, e a segunda parte pelos capítulos quatro, cinco e seis. O capítulo dois, que inaugura o debate proposto neste estudo, está estruturado de modo a refletir como as mudanças econômicas e sociais que se deram especialmente no contexto do pós-segunda guerra nos países do centro do capitalismo, estão associadas à mudanças na estrutura das instituições de ensino, desde sua organização burocrática e profissional, até o tipo de público que atendem, que gradualmente se torna mais diverso, com a chegada crescente de estudantes oriundos das classes populares às escolas públicas. A fim de compreender como se deram essas transformações, recorro ao mapeamento feito por autores que começam a desenvolver uma sociologia focada na educação, para acompanhar um amplo arco temporal, que vai desde os anos de 1950 aos anos 2000. Com isso, procuro deixar evidente como a massificação escolar e a chegada de estudantes periféricos de classes populares ao Ensino Médio vai redefinindo as questões escolares, e de como isso desafia e afeta a escola, e em contrapartida, também gera novos sujeitos na sociedade.

No capítulo três pretendo colocar em discussão a relação entre “juventude como um problema” e a escola de Ensino Médio como parte fundamental da solução e ao mesmo como parte do próprio problema. Para tanto, como primeiro movimento, recorro a François Dubet (1996), que demonstra como a “crise da escola” e a “crise da juventude” se entrelaçam exigindo, segundo o autor, uma reelaboração teórica, que permita pensar a relação de instituições com as múltiplas subjetividades, sem que se possa mais recorrer às confortáveis noção de socialização e de papéis sociais. No mesmo movimento, procuro demonstrar como o próprio Dubet extrai dessa reflexão uma preocupação com a dimensão ética da escola, que afinal já não tem como se esconder sob as aparências de neutralidade em face das desigualdades sociais e dos mecanismos de segregação e exclusão. Com isso, articulo a sua sociologia da experiência com a sua defesa de uma escola justa (Dubet, 2008). De modo mais específico, será necessário mobilizar autores que nos ajudem a colocar luz na escola de EM como um problema para pensar como algumas propostas de valorização da aprendizagem escamoteiam um

processo de reação à complexidade de escolas que lidam com públicos cada vez mais heterogêneos.

A visita ao esforço de Dubet nos ajuda a pensar a manifestação desses fenômenos no Brasil entre os anos de 1990 e 2000, época em que os processos de corrosão das instituições e de afirmação das subjetividades começam a ser vividos de modo muito evidente no país, e que ocorre, não por acaso, em meio ao início do processo de ampliação da escolarização dos jovens de classes populares, que é também a principal causa da diversificação da nossa juventude. É dessa época, como veremos ver ainda no capítulo 3, o crescente interesse pelo debate sobre juventude, violência e cidadania.

Tendo em vista o processo de mudanças pelo qual passa a escola pública brasileira, o quarto capítulo tem como objetivo fundamental sintetizar uma discussão que envolve o direito ao acesso à educação, a ampliação do acesso ao Ensino Médio (EM) e a emergência da questão juvenil na contemporaneidade. Nesse sentido, por um lado será feito um contraponto entre a proposta para o EM presente na LDB de 1971, que entra em vigor no auge do regime militar, em seu contexto mais violento, e a LDB de 1996, aprovada sob o amplo arcabouço jurídico de afirmação da educação escolar como um direito social e individual, estabelecido pela Constituição de 1988. Sob essa transição bem demarcada pelas duas LDBs, busco acompanhar como a questão juvenil se transforma com a chegada gradual de jovens de classes populares à cena pública. Jovens estes que, graças à escola, passam a poder fruir a juventude.

Como forma de estruturar essa discussão, busco ancorar empiricamente a análise deste capítulo em dois momentos. No primeiro momento apresento um panorama das políticas e reformas educacionais que se iniciaram nos anos de 1990, estabelecendo um corte com o modelo da Ditadura Militar, trazendo a conformação do que se constrói por oposição ao modelo anterior. No segundo momento, analiso o processo que envolve as Conferências Nacionais da Juventude, enquanto espaço institucional novo de participação das juventudes mais plurais e mais escolarizadas que começa a fazer parte da vida brasileira.

No quinto capítulo articulo as mobilizações das Jornadas de junho de 2013 e o Movimento de Ocupação das Escolas que ocorrem entre 2015 e 2016, entendendo essas mobilizações como demarcadores de novas formas de participação juvenil e estudantil. Recorro ao debate teórico sobre movimentos sociais para amparar uma reflexão que articula escola, juventudes e novas formas

de participação. Nesse sentido, pretendo elucidar a importância que a escola ocupa na socialização de jovens de classes populares e o quanto a ausência ou a fragilidade dessa instituição pode ter efeitos negativos em suas vidas. O que, de certa maneira, nos coloca diante da necessidade de debater sobre a relação entre juventudes e escolarização, de modo a iluminar como o processo de organização da escola pública brasileira entra em contradição com jovens que se colocam na cena contemporânea como sujeitos de direitos, e que se mostram dispostos a disputar a escola e a construir novos discursos públicos sobre a sociedade.

O sexto e último capítulo desta tese tem como objetivo reconstruir o debate público que ocorre entre 2012 e 2017 sobre juventudes e Ensino Médio, no contexto da discussão que, afinal, irá desembocar na lei que estabelece a reforma dessa etapa de ensino. Para isso, recorro a quatro conjuntos de informações que nos dão acesso aos aspectos mais fundamentais do debate público suscitado pelo projeto de se reformar o Ensino Médio.

O primeiro momento, que compõe a parte inicial deste capítulo, é o das Audiências Públicas realizadas entre 2012 e 2013, com temas que perpassam o debate supracitado. O segundo momento apresenta o posicionamento do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que surge em maio de 2014 como uma reação ao que se identificava como riscos de retrocesso ao Ensino Médio. O terceiro momento trata da implementação acelerada da reforma do EM, durante um governo interino. A fim de demonstrar como esse processo suscitou uma reação crítica imediata, apresento um conjunto de manifestações públicas de organizações estudantis, entidades de classe e acadêmicas ligadas à educação. E, por fim, mobilizo um debate acadêmico, ainda incipiente, sobre as repercussões da atual reforma do Ensino Médio.

A partir dessas diferentes fontes de informação pudemos ao menos nos aproximarmos dos diferentes tipos de discursos públicos e das principais controvérsias a respeito das juventudes e do Ensino Médio no Brasil. Trata-se, como sabemos bem, de um debate cujos principais desfechos ainda estão em aberto, como evidente no fato do novo governo Lula, que assume em 2023, suspender o cronograma de implementação da Lei do Novo Ensino Médio, realizar uma consulta pública sobre os aspectos mais sensíveis da reforma, e encaminhar para o Congresso um novo Projeto de Lei tratando do assunto. Nesse sentido, pretendo que esta tese também seja lida como uma contribuição a esse debate, na medida em que ajuda a tornar mais inteligível as diferentes posições.

Mas, sobretudo, o que esta tese pretende, como sustento nas considerações finais, é chamar a atenção para a importância desse novo sujeito na vida brasileira, que são os estudantes das classes populares de Ensino Médio. De como sua afirmação como protagonista na luta por democracia não apenas interpela a trama escolar ela mesma. Mas também as disputas mais amplas que tensionam os limites da democracia brasileira, na medida em que, para qualquer sociedade, a ampliação e o fortalecimento das juventudes populares representa, de um lado, ameaça para os segmentos reacionários, que temem perder seus privilégios, mas de outro, oportunidade de aprofundamento da experiência democrática.

2 JUVENTUDES E NOVAS FORMAS DE PROTAGONISMO POLÍTICO E SOCIAL E A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA.

Pensar juventude pressupõe pensar classe, gênero, sexualidade e cor, por isso passamos a adotar, nas Ciências Sociais, juventudes no plural, como forma de abordar um tema que abarca uma multiplicidade de experiências que, se não analisarmos em sua totalidade, podem acabar se sobrepondo até mesmo quando são parte de uma mesma realidade social. Nesse contexto, encontramos um ponto em comum de análise, onde essas juventudes coexistem: a escola. Afinal, foi a partir dessa instituição que se fortaleceu na sociedade a construção histórica das noções de infância, adolescência e juventude como etapas separadas da vida adulta.

O debate atual sobre juventudes nos permite observar a heterogeneidade contida na condição juvenil e na maneira como experimentam tal condição a partir de recortes sociais variados, que nos apresentam a complexidade do conceito de juventudes no plural. A diversidade que compõe as juventudes é complexa, de modo que algumas variáveis sociológicas, como por exemplo, classe, gênero e cor, podem ser válidas para construirmos um argumento acerca das dimensões que envolvem ser jovem, e mesmo sobre como as juventudes populares têm sido afetadas pela escola, que aparece como um espaço onde as diversas juventudes coexistem.

O corpo é potencialmente capaz de afetar e ser afetado por outros corpos, alguns corpos afetam mais que outros assim como também são mais afetados. É nesse sentido que o debate sobre interseccionalidade nos interessa para falarmos de juventudes populares. O corpo de qual jovem mais afeta outros corpos ao entrar em determinados locais ou ocupá-los, sejam eles públicos ou privados? Mesmo que esse(a) jovem seja um(a) estudante com camisa de escola, no caso, pública. Qual a cor desse corpo? Qual classe social a sua camisa de escola representa, sobretudo, no Brasil?

Para Benedictus Spinoza (2007), o que afeta o corpo, concomitantemente afeta a mente, portanto, as *afecções* que corpos sofrem quando encontram outros corpos, é o que possibilita afetarmos e sermos afetados. Nisso consiste a potência de existir que, em relação com o outro, pode aumentar positiva ou negativamente a potência de agir. Para o autor, é por meio do corpo que nos colocamos em contato com a realidade exterior e, consequentemente, com outros corpos com os quais buscamos interação, ou mesmo que não busquemos, podemos ser afetados.

O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor (Spinoza, 2007. p. 163).

A intercorporeidade dentro da análise spinoziana, quando analisada em diálogo com a interseccionalidade no mundo contemporâneo, nos propicia uma argumentação a respeito da relação entre estrutura social e estrutura ocupacional, dentro da qual se dá a relação entre a questão juvenil e geracional e a escola de Ensino Médio. O que nos permite observar uma dinâmica estrutural/relacional em um ambiente onde essas juventudes coexistem em sua multiplicidade de singularidades. O estudo sobre interseccionalidade a partir da perspectiva do debate sobre juventudes nos coloca diante de uma perspectiva plural acerca de como são experienciadas na sociedade contemporânea, diferenças e desigualdades, nos permitindo identificar sistemas de classificação que organizam determinadas experiências de indivíduos, suas trajetórias e a maneira como vivenciam, nesse contexto, diversos processos.

Nesse sentido, a escola pode ser vista como um campo fértil para esse tipo de estudo, reunindo no mesmo espaço e tempo, marcadores como os de classe, raça, gênero, sexualidade e religião que, de certo modo, se encontram nos espaços públicos e perpassam o debate sobre educação e escolarização no Brasil atual. A esse respeito, podemos relacionar a questão juvenil à escolarização, de modo a entender como uma tende a afetar a outra. Não no sentido de causa e efeito, mas sim como algo que, de um lado, vai sendo estruturado na medida em que a ampliação do acesso à escola torna possível a fruição da juventude para uma parcela mais ampla da sociedade, e de outro, pelo fato de que a própria heterogeneidade das juventudes passa a interpelar a escola.

Além disso, a relação entre estrutura social e ocupacional nos permite analisar a escola como um campo de disputa política, um universo relacional/interseccional, no qual podem ser construídos novos marcos interpretativos para traduzir a maneira de ser, sentir, estar e se relacionar na sociedade contemporânea. Nesse contexto, os jovens, a escola e até mesmo a organização de jovens escolarizados no debate público, nos permitem observar que a experiência funciona como conceito estruturante do debate sobre interseccionalidade, sem deixar, no entanto, que se perca na armadilha da hierarquização das diferenças e desigualdades impostas durante a sua própria construção enquanto sujeitos de direitos.

O estudo sobre desigualdade social e diversidade cultural nos remete ao debate sobre interseccionalidade que tem como base as relações sociais de poder que, segundo Collins e Bilge (2021), têm forte influência nas relações sociais construídas em sociedades marcadas pela diversidade, assim como nas questões experienciadas individualmente no cotidiano. Para as autoras, a interseccionalidade como ferramenta analítica:

[...] considera que as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa-etária, entre outras, estão relacionadas e se afetam mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2021. p. 245).

Nesse sentido, Collins e Bilge abordam o conceito de interseccionalidade dentro de um contexto estrutural, como sendo algo que atravessa as múltiplas camadas da organização social, apontando que o Estado-Nação é um lugar importante para a análise do contexto social estrutural da interseccionalidade, pois são heterogêneos e estimulam respostas políticas diversas.

Nesse contexto, a interseccionalidade reconhece que a desigualdade social geralmente não tem como causa um fator único, e o uso deste conceito como ferramenta analítica consiste, na visão das autoras, em não enxergar a desigualdade apenas através de lentes específicas de raça ou classe, pois a desigualdade social pode ser entendida, também, a partir das interações que se estabelecem entre as diversas categorias de poder.

Sobre isso, entende-se que, na escola pública, e a partir da diversidade nela encontrada, podemos observar a criatividade individual dos estudantes, bem como a interação que se dá entre pequenos grupos, como bem pontuam Collins e Bilge, que indicam que a escola, como campo de estudo, nos fornece material para analisar como os estudantes criam soluções para problemas sociais que os afetam diretamente.

Portanto, realizar um debate sobre a escola impõe, necessariamente, um debate sobre a existência de classes sociais, mas também sobre a existência de outras marcações, como gênero, corpo e o local de moradia. E, por conseguinte, nos leva a uma discussão sobre as mudanças econômicas e sociais que se deram ao longo do tempo, que por sua vez, modificaram a estrutura das instituições de ensino, desde sua organização burocrática e profissional, até o tipo de público que

atendem, que, no caso das escolas públicas, passou a ser, majoritariamente, o estudante de classe popular.

A fim de compreender como se deram essas transformações em modelos sociais, econômicos e educacionais, procuro acompanhar neste capítulo, um amplo arco temporal, que vai desde os anos de 1950 aos anos 2000, em busca de mostrar como a massificação escolar e a chegada de estudantes periféricos de classes populares ao Ensino Médio vai redefinindo as questões escolares, e de como isso desafia e afeta a escola, e em contrapartida, também gera novos sujeitos na sociedade. Como forma de sintetizar as mudanças sobre estes aspectos ocorridas nesse período, o capítulo está dividido em três movimentos.

O primeiro deles pretende analisar como desde a década de 1950, a princípio mais fortemente nos EUA, a massificação escolar do EM vai redefinindo a juventude e a própria escola. Para tanto, exploro a questão a partir das grandes mudanças em curso entre as décadas de 1950 e 60, trazendo um recorte sobre o surgimento da “nova classe média”, além de uma abordagem sobre a relação entre professor e aluno dentro dos modelos educacionais que se destacavam naquela época e contexto.

O segundo movimento nos ajuda a entender como determinadas mudanças sociais que, em alguma medida, influenciaram a ampliação do acesso à escola, são parte, também, de um contexto de reprodução associado a novas formas de desigualdade em contextos como os da França e da Inglaterra durante as décadas de 1960 e 70.

Por fim, o terceiro movimento procura mostrar que uma ampla transformação da relação entre estrutura social e escola ocorre, sobretudo, a partir dos anos de 1980. Em parte porque a própria estrutura social se modifica com a perda da centralidade da classe operária, mas também pelo fato das juventudes se tornarem cada vez mais heterogêneas, passando a questionar as formas culturais existentes na dinâmica da relação entre as juventudes e a escola. Aqui, torna-se necessário relacionar a discussão com aspectos mais amplos da crise da sociedade moderna e de como ela também se manifesta na questão geracional.

2.1 A dinâmica das mudanças sociais e a questão escolar

O termo juventude nos remete a mudanças, sejam elas as que os jovens passam constantemente, sejam as que os próprios jovens geram na sociedade, ou mudanças na sociedade que impactam a vida dos jovens. Portanto, devemos levar

em conta a discussão sobre a relação entre as mudanças sociais que englobam o capitalismo e a redefinição do sentido de juventude que, de certo modo, se relaciona com a democratização do direito de fruição dessa parcela da população.

Nesta seção vamos mobilizar uma discussão realizada por autores que estão, de modo inaugural, identificando a potência da escolarização para pensar a estrutura social e como as desigualdades sociais repercutem na dinâmica escolar.

Para tanto, iniciamos recuperando o debate sobre classes sociais e mudanças econômicas e sociais, realizado por Wright Mills (1979), em livro originalmente publicado em 1951, que nos ajuda a compor com mais clareza o argumento de como se deram, após o estabelecimento da sociedade industrial americana, mudanças nos setores econômicos, culturais, educacionais, e na organização daquela sociedade de um modo geral.

Na visão de Mills, o surgimento de uma “nova classe média” foi o que caracterizou a principal mudança organizacional da sociedade americana entre os séculos XIX e XX, principalmente no que se refere à chegada das mulheres em setores burocráticos, com a criação de novos postos de trabalho, menos manuais e mais voltados para o gerenciamento e para o setor de vendas.

Os principais grupos que compunham a “nova classe média”, segundo Mills, podem ser analisados a partir do “mundo das antigas profissões” - no qual se encaixam as profissões de: médico, engenheiro, advogado e professor; “mundo administrativo” - onde podem ser incluídas as profissões de: secretária, administrador e gerente; enquanto o “mundo das novas profissões”, no qual se encontra o “mundo do Grande Magazine” as profissões são: vendedores(as), representantes de vendas, balconistas, publicitários e pesquisadores de mercado; e o “mundo dos escritórios”, onde incluem-se as profissões de: datilógrafas, contadores e escreituários.

A era dos grandes varejistas provocou um aumento considerável do número de *white-collors* empregados diretamente na atividade de vendas (mais de 3 milhões); em 1940, eles representavam 6% da população economicamente ativa, 14% do total da classe média, 25% de todos os *whit-collors* (1979, p. 183).

Para Mills, a criação de Grandes Magazines organizou o fetichismo dos bens de consumo, democratizando o conceito de moda, que antes era “*reservada aos aristocratas dos bairros elegantes e certas divindades das roupas*” (1979, p. 187). Naquele contexto, cultivou-se segundo o autor, a *Religião da Aparência*, na

qual era preciso estar sempre se atualizando sobre o que era lançado no mundo da moda.

Os cargos nos Grandes Magazines eram de chefes de seção, supervisores, balconistas e caixas. Sobre isso, Mills destaca como sendo umas das mudanças relevantes na vida profissional da mulher na década de 1950, o cargo de balconista e sua relação com os fregueses, pois este seria o cargo de representação da gerência no setor de vendas. No entanto, essa mudança vem acompanhada de novas formas de controle social, de comportamento e até mesmo de personalidade, pois até mesmo essa área deve estar submetida à gerência do chefe de seção. Portanto, Mills explica que, “*no curso normal do trabalho, como sua personalidade se torna instrumento para atingir os objetivos de outros, a balconista é alienada de si mesma*” (1979, p. 203).

O argumento de Mills sobre a presença das mulheres no mundo dos escritórios, busca sustentar que as profissões de secretária ou datilógrafa, de mulher de negócios ou jovem independente, eram o que à época definiam a imagem do escritório, tendo surgido então a “*moça de colarinho-branco*”.

A categoria dos professores, analisada por Mills, abarcava aproximadamente 31% dos profissionais liberais, indicando que, assim como outras categorias de *white-collors*, apresentavam um crescimento considerável. Nesse sentido, Mills sustenta que, por meio das atividades de ensino, os professores vinham forjando e desenvolvendo outros grupos de *white-collors*, o que sugere que as mudanças na estrutura ocupacional estariam associadas a uma democratização do acesso e à chegada de espectros sociais mais amplos ao Ensino Médio.

Naquele contexto, as classes médias são, segundo Mills, as mais “*profundamente modificadas pelos novos significados de sucesso e as maiores oportunidades de fracasso*” (1979, p. 277) que surgiram na América em meados do século XX. De acordo com ele, um dos fatores que pode servir para que se tenha a compreensão do significado dessas mudanças é o da transformação do sistema educacional, que passa a ser um veículo de ascensão profissional.

Uma das características ressaltadas por Mills sobre mudanças no sistema educacional americano, ainda sob as vestes da “antiga classe média” que reforça seus costumes, diz respeito ao aumento maciço de matrículas nas redes de ensino, que, à época, teria reforçado o sentimento de igualdade social no país,

principalmente em cidades de pequeno porte, nas quais todos os adolescentes passaram a frequentar o “ginásio” (etapa de ensino equivalente ao Ensino Fundamental II). E, independentemente de sua classe social, ou da profissão dos pais, esses adolescentes frequentavam o mesmo “ginásio”. Importa ressaltar que a problemática da segregação racial ainda não aparece na análise do autor sobre os *white-collors*.

Naquele contexto, o aumento do sentimento de igualdade social serviu, segundo o autor, para “*americanizar o imigrante*”, além de ter sido útil para disseminar as ideologias da classe média, reforçadas, também, a partir da classe de professores que representavam “*as atitudes, e valores, costumes e capacidades intelectuais da classe média*” (1979, p. 283). E, mesmo a “antiga classe média” tendo reforçado esses costumes, o impacto da educação em massa serviu como um importante mecanismo social de ascensão dos empregos da “nova classe média”. Isso ocorre porque, para ocupar os novos cargos, é preciso obter qualificações que só poderiam ser conquistadas no sistema educacional.

No desempenho dessas funções, especialmente da última (**professores**), o sistema educacional americano adotou uma ênfase profissional mais explícita, funcionando como um elo na mobilidade ocupacional entre gerações. As escolas secundárias, assim como as universidades, remodelaram-se a fim de atender às necessidades do Governo (Idem, p. 284).

Para Mills, é essencial o questionamento sobre qual tipo de “produto” os administradores do sistema educacional pretendem “fabricar”, e para qual tipo de sociedade. E, de acordo com o autor, na sociedade da nova classe média, havia se perdido o sentido da instrução no plano social e político, passando então a ter uma função econômica e profissional. Naquele contexto, os padrões de vida e de sucesso do “*empregado de colarinho branco*” tinham como fonte principal o certificado escolar para alcançar seu destino profissional.

Contudo, Mills sustenta que o conceito de educação como um “*veículo para o sucesso*”, só se concretiza na medida em que as necessidades ocupacionais de uma sociedade exigem pessoas instruídas. O que, segundo ele, nem sempre ocorre. De modo que tal constatação fez emergir a ideia de formar líderes para as elites, ao mesmo tempo em que seria solapada a ideia de sucesso por meio de carreiras intelectuais.

Em contrapartida, Mills aponta que os teóricos da educação “progressista” sustentavam que haviam testes, medidas e serviços de colocação e orientação

vocacional que podiam ser utilizados como mecanismos capazes de “*selecionar, em idades precoces, os jovens que devem prosseguir nos estudos para galgar posições mais elevadas, e os que devem terminar os estudos, e portanto parar suas possibilidades profissionais em níveis inferiores*” (1979, p. 288). A respeito disso, ambos os cenários estariam, segundo Mills, muito longe da crença na igualdade de instrução para alcançar o modelo de sucesso da sociedade americana.

Mesmo sem ser sua preocupação central, Mills já percebia as contradições entre igualdade de oportunidades e escolarização, na medida em que aborda em seu estudo, a discussão sobre estrutura social, escolarização e mobilidade social, por exemplo, com o tema da chegada das mulheres a posições novas na estrutura ocupacional. O que nos permite lembrar o quanto a chegada de alunos de um espectro social mais amplo à escola tende a complexificar a relação professor-aluno.

Compartilhando um tipo de pensamento semelhante, a pesquisa de Howard Becker (1977), realizada em 1952, nos serve bem do flagrante de algo que na discussão realizada por Wright Mills fica em segundo plano, que é a emergência de um novo tipo de complexidade na relação entre professor e aluno, e de como ela pode influenciar negativamente no rendimento de estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas, gerando um insucesso escolar. Portanto, o objetivo de recuperar essa pesquisa é justamente o de demonstrar como essa questão já aparece nos anos 1950/60, no momento em que as escolas de ensino médio se tornam mais heterogêneas.

É interessante como Becker vai capturar esse ponto e discorre, nesse sentido, sobre um tipo de idealização por parte dos professores em relação aos alunos, que gera, de certo modo, uma frustração e um sentimento de desvalorização do trabalho docente. O que para o autor, não são comportamentos exclusivos desse tipo de profissional, mas para a análise sobre a qual pretendi me debruçar, o recorte feito pelo autor sobre a perspectiva que professores traçam de um aluno ideal², se torna extremamente intrigante em vista da heterogeneidade do público com o qual estão lidando no contexto norte-americano da década de 1950.

De acordo com Becker, a diversidade sociocultural que compõe o público escolar descrito pelos professores entrevistados pelo autor, acaba gerando problemas de adaptação na relação entre professores e alunos, ou mesmo de

2 Howard Becker (1977) fala em “cliente ideal”, pois refere-se a trabalhadores de diversas esferas ocupacionais. Seu trabalho reúne 60 entrevistas realizadas com professores de uma escola de Chicago, EUA.

ajustes na maneira como vão organizar sua atividade em sala de aula. Tal fato ocorre a partir do momento em que a expectativa dos professores em relação a um aluno ideal não se concretiza em uma escola que já passava por um processo de massificação que, em alguma medida, afastava-os do padrão de aluno que esperavam receber.

A problemática analisada por Becker envolve uma questão de prestação de serviços, sendo os professores aqueles que prestam um “serviço social”, pois atuam na instrução e socialização das novas gerações. A pesquisa realizada envolve 60 professores entrevistados, e partir das respostas fornecidas, Becker identificou três problemas principais com os quais os professores se deparavam, quais sejam: 1) O problema da instrução; 2) O problema da disciplina; 3) O problema da aceitabilidade moral.

Os membros de tais ocupações têm, normalmente, uma certa imagem do “cliente ideal” e é na base desta ficção que eles modelam as suas concepções acerca de como deve ser realizado o seu trabalho. Na medida em que os clientes se aproximem deste ideal o trabalhador não terá um problema de clientela [...] numa sociedade urbana altamente diferenciada, os clientes variarão muito e, geralmente, somente uma fração do total de clientes potenciais serão bons clientes (Becker, H., 1977. p. 107)

Na visão de Becker, a caracterização que os professores traçam para seus alunos é exatamente o que aumenta a distância do ideal que eles almejam, e por não cumprirem tais expectativas, tornam, na visão dos professores, seu trabalho “*extremamente difícil*”.

Vale recuperar o argumento de uma das professoras entrevistada por Becker, que ao comparar o potencial escolar de estudantes de classes sociais distintas, nos fornece um bom exemplo de qual seria, na sua visão, o tipo de aluno que se afasta daquilo que considera ideal e qual seria o aluno ideal. Sobre isso, a professora generaliza e classifica os estudantes de classe social menos favorecida da seguinte maneira:

Eles não têm o tipo certo de hábitos de estudo. Claro que a culpa não é deles. Eles não foram bem educados. Além disso, os pais numa área como esta não estão realmente interessados. Mas como eu costumo dizer, essas crianças não aprendem muito depressa. Muitas delas não parecem estar realmente interessadas em ter uma educação. Eu penso que elas não estão. É difícil fazer alguma coisa com crianças como estas, elas simplesmente não correspondem (1977, p. 108)

No entanto, ao ser questionada sobre estudantes de outra localidade, de classes superiores, a mesma professora apresenta argumentos e classificação totalmente opostos aos mencionados anteriormente:

Numa área como esta há qualquer coisa nas crianças que te faz sentir muito mais realizada. Tu lanças uma ideia e podes ver que ela é apreendida. As crianças sabem do que estás a falar e pensam sobre isso. Então elas vêm com projetos e gravuras e informação adicional, e tu se sentes bem ao ver isso. Elas visitam lugares e veem coisas, e sabem do que tu estás a falar. Por exemplo, tu podes ensinar estudos sociais ou geografia. Tu falas de qualquer coisa e a criança diz “os meus pais me levaram a um museu para ver isso”. Tu poder fazer mais com um material como este (idem, p. 108).

Neste caso, a professora se sente realizada quando recebe na sala de aula um aluno que já vem de casa “educado”, seria este o aluno ideal, ao passo que sua frustração ocorre quando recebe em sala o aluno que seria o que podemos chamar de “aluno real”, que caracteriza um efeito perverso da análise feita por Becker, pois dependendo da classe social a qual o estudante pertence, aumenta a probabilidade do seu sucesso ou insucesso escolar. A esse respeito, o insucesso escolar se justifica pela “*inadequação escolar*” de determinados estudantes, já que, dessa maneira, não é posta em dúvida a capacidade profissional de quem ensina, pois as possibilidades de sucesso ou insucesso, na visão dos professores entrevistados, se dão a partir da viabilidade da “*aptidão escolar*” de determinados grupos de estudantes.

Para Becker, essa visão compartilhada pelos professores, tem relação com o que ele define como sendo “*grupos sociais de referência*” com os quais estes profissionais se identificam, e sendo eles parte de um grupo profissional do sistema público de ensino, se sentem confrontados com a realidade de ter que lidar com possibilidades que diferem da sua “*noção de classe ideal*”, que se refere a estudantes, citados por uma das professoras entrevistadas, pertencentes aos escalões mais altos da estrutura social.

As mudanças que ocorrem ao longo da década de 1950, certamente, modificam as perspectivas sobre o novo público que passa a fazer parte daquele cenário educacional. Sobre isso, no início dos anos de 1960, Ralph Turner (1961), de certo modo, introduz um tema central à sociologia da educação, ao conectar a trajetória escolar e a sua democratização com a questão da mobilidade social. Para tanto, mobiliza uma abordagem comparada entre Inglaterra e Estados Unidos, identificando dois modelos de mobilidade, a saber, o de “*mobilidade*

patrocinada”, observado na Inglaterra, e o de *“mobilidade competitiva”*, observado nos EUA.

Turner propõe os dois modelos para melhor distinguir como os dois países articulam, naquele contexto, acesso à educação e estrutura social, introduzindo um tipo de competição prolongada e de mecanismos para “esfriar aspirações” que, segundo o autor, funcionariam como antídotos diante da possibilidade de revoltas contra as instituições escolares, ao mesmo tempo em que criam um tipo de legitimação para o sistema.

A diferença entre os dois modelos se dá pelo tipo de seleção aplicada pelos distintos sistemas educacionais analisados por Turner. O modelo de *“mobilidade patrocinada”* da Inglaterra seleciona antecipadamente currículos de estudantes com destaque positivo dentro das instituições, apostando no bom aproveitamento de possíveis trajetórias de sucesso. Turner afirma que, dessa maneira, o modelo inglês introduz de modo explícito mecanismos de seleção.

No modelo de *“mobilidade competitiva”* dos EUA realiza-se um tipo de seleção tardia, que iguala durante o processo, sendo a única opção para todos. No entanto, Turner aponta que esse tipo de adiamento que se dá por meio da competitividade no interior da escola, funciona como uma forma de legitimar as normas que estruturam o modo de *“aceitação de mobilidade ascendente”*, dentro do qual estudantes acreditam que alcançarão, por meio do *“fair-play”*, bons resultados e, dessa maneira, serão selecionados para ocupar uma posição de destaque na elite norte-americana.

Entretanto, o reconhecimento dos bons resultados e a seleção se afastam da linha de chegada, fazendo com que a competição se mantenha ativa, para que ao final, os estudantes com os piores resultados sejam aconselhados a não seguir com sua ideia inicial de ingressar em uma universidade para tentar adquirir um diploma de bacharel, sendo orientados a seguir para cursos profissionalizantes, ou tentar antes programas vocacionais.

Sobre isso, podemos analisar ambos os tipos de mobilidade, dadas as devidas diferenças, na chave da ideologia liberal, na qual o conceito de individualismo funciona de modo a enaltecer o desenvolvimento dos potenciais talentos dos indivíduos (sempre em disputa com os demais), explorando suas capacidades ao máximo. Um tipo de análise que remete à noção de mérito escolar, que por seu turno, busca responsabilizar os indivíduos que não “chegam lá”.

Por meio da articulação bibliográfica realizada até aqui, acompanhamos algumas mudanças econômicas e sociais que se deram ao longo das décadas de 1950 e 60, mais propriamente nos EUA, e que modificaram diretamente a estrutura institucional e burocrática das instituições de ensino, que no caso das escolas públicas, passaram a atender, crescentemente, estudantes de classes operárias e populares, introjetando na dinâmica escolar os anseios de mobilidade social.

2.2 A perpetuação das desigualdades escolares

Nesta seção pretendemos mobilizar um debate que começa a ganhar maior consistência a partir de sociólogos que vão dedicar, de modo mais específico, a sua atenção ao estudo das engrenagens que articulam a desigualdade social e a desigualdade escolar. Trata-se de uma agenda que começa a ganhar corpo em estudos realizados ao longo dos anos de 1960.

Nesse sentido, as contribuições de Basil Bernstein (1982) e suas críticas sobre o conceito de “educação compensatória” são um ponto de partida fundamental para estudos que passam a relacionar a trajetória escolar com a cultura familiar.

Se crianças forem rotuladas como culturalmente credenciadas, segue-se que os pais são inadequados; as realizações espontâneas da sua cultura, as suas imagens e representações simbólicas são de valor e de significado reduzidos. Os professores têm expectativas mais baixas em relação às crianças, expectativas essas a que as crianças certamente corresponderão (1982, p. 21).

Bernstein nos ajuda a entender como o sistema educacional, desde sua estrutura burocrática até a pedagógica, influencia o processo de desigualdades escolares. De modo que o trabalho que o autor desenvolve sobre a *estruturação do discurso pedagógico* (1996), inaugura um tipo de reflexão que permite a sofisticação da questão anteriormente vislumbrada por Becker (1977), que é de extrema relevância para refletirmos a respeito da escola como sendo um local de importante transmissão cultural, onde são exercidas relações de poder e, por conseguinte, de controle social aplicado por meio do que Bernstein define como “*códigos de transmissão*”³.

3 “Os sistemas de transmissão/aquisição revelam e legitimam as funções de capacitação e incapacitação de relações de poder que elas transmitem e sobre as quais se assentam. Os esforços feitos para modelar os princípios internos dessas transmissões não as fazem eternas. Tal análise pode indicar os pólos de escolha para qualquer conjunto de princípios e as combinações possíveis entre esses pólos. Ela chama a atenção para os efeitos seletivos das transmissões, seus custos sociais e a base para a

Nesse sentido, a articulação entre classe, códigos e controle proposta pelo autor, possibilita a compreensão de determinadas formas de controle que se reproduzem, por exemplo, nas relações de poder entre professores e estudantes, que se dão no interior das escolas.

Um código é um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra: (a) significados relevantes (b) formas de realização (c) contextos evocadores. Segue-se dessa definição que, se o código seleciona e integra significados relevantes, ele pressupõe um conceito de significados irrelevantes ou ilegítimos; que, se o código seleciona formas de realização, ele pressupõe um conceito de formas de realização inapropriadas ou ilegítimas; que, se o código regula contextos evocadores, então, de novo, isso implica um conceito de contextos inapropriados, ilegítimos. O conceito de código é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe, assim, uma hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios (1996, p. 29).

Com isso, o conceito de código descrito por Bernstein funciona como regulador das relações entre contextos, criando marcadores de fronteira. Esses marcadores têm contextos específicos que podem ser identificados e distinguidos a partir de seus significados. Portanto, há uma organização da posição que os sujeitos ocupam dentro da lógica dos códigos, que na escola se traduz na posição de poder exercida pelos professores, que detêm o conhecimento validado dentro do contexto de uma superestrutura, enquanto os estudantes são aqueles que adquirem o conhecimento, ocupando uma posição “inferior”, sobretudo quando se introduz o conceito de classe.

Para o autor, o controle simbólico existente no interior da estrutura escolar está ligado a um tipo de linguagem, de modo que os códigos que pautam as regras são obtidos por meio de um processo semelhante ao de adquirir o conhecimento de uma língua. A respeito disso, Bernstein apresenta um comparativo entre a forma como são apreendidos, de acordo com determinadas regras, a língua e o controle simbólico:

No caso da língua, suas regras não são aprendidas por um processo de estímulo-resposta, de reforço. Suas regras são adquiridas através da inferência tácita dos princípios de ordem subjacentes, num contexto de interação social, e o falante está, então, apto a produzir e receber combinações novas da língua e a reconhecê-las como legítimas. No caso do controle simbólico, o mesmo processo está em ação. Suas regras superficiais são adquiridas através da inferência tácita de seus princípios

mudança. Ocorre que aqui o indivíduo não é concebido como a unidade básica de análise. A unidade básica de análise é a relação social de transmissão e aquisição, e o foco é colocado em seus controles” (Bernstein, B., 1996, p. 20)

ordenadores subjacentes, o que não apenas permite a generalização para novas situações, mas possibilita que as ambigüidades e os dilemas intrínsecos à natureza das próprias regras produzam novas regras, consonantes com os princípios ordenadores subjacentes (1996, p. 221).

É nesse sentido que Bernstein explica que o controle simbólico pode ser apreendido na mesma medida em que é ensinado, pois sua base se estabelece a partir de “*arranjos especiais, ordenamentos temporais, enquadramentos rituais, bem como em discursos especializados*” (idem, p. 222). No entanto, defende que, tanto a essência quanto a estrutura mais profunda deste tipo de controle, se encontram em outro nível, que o relaciona à transformação da linguagem do sentimento e do desejo.

Sobre este aspecto, Bernstein sustenta que tal estrutura jamais poderia ser projetada para que um *software* a ensinasse para um computador, por exemplo. Portanto, entende que a construção e a condução do controle simbólico serão mantidas por “*agentes humanos*”, que dentro de determinados campos que buscam recontextualizar a educação, aplicam discursos especializados ditando as regras de controle de suas “*modalidades ideológicas*”.

Entretanto, a legitimidade do controle simbólico supracitado, pode, segundo o autor, garantir a possibilidade de um novo tipo de discurso, ainda que de forma involuntária, pois há nesse aspecto um paradoxo no centro do controle simbólico.

O controle não pode controlar a si próprio, da mesma forma que o discurso não pode controlar o discurso. O controle simbólico, sempre uma condição para a ordem de um outro, carrega consigo o potencial para transformar a ordem desse outro que lhe é imposto. O dispositivo pedagógico que produz o controle simbólico e suas modalidades toma disponível, no processo mesmo de suas transmissões, princípios que tanto moldam quanto remodelam a consciência. O próprio dispositivo produz uma luta por poder sobre suas realizações (1996, p. 223).

Para Bernstein é interessante observarmos o fato salientado por ele de que, os discursos no campo educacional são analisados por sua habilidade em reproduzir “*relações dominantes/dominados*”, que segundo o autor, apesar de serem características externas ao discurso, podem perfeitamente permear outros tipos de relações sociais, bem como os meios de transmissão do discurso pedagógico e a avaliação que se faz do mesmo.

Sobre isso, as justificativas para o fracasso escolar, pautadas no tópico anterior deste capítulo, que associam a realidade familiar e a classe social dos

estudantes ao seu insucesso escolar, podem ser entendidas dentro da lógica dos códigos estabelecidos no interior das escolas. A esse respeito, as desigualdades escolares são influenciadas pela transmissão cultural pautada por códigos de comunicação de uma relação totalmente hierarquizada.

A elucidação sobre o conceito de códigos no estudo de Bernstein nos ajuda a traçar uma linha de raciocínio sobre aquilo que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982) postulam, no contexto da França na década de 1960, acerca das lógicas de dominação e das estratégias de reprodução social referentes à prática pedagógica. Prática pedagógica esta que, por meio de mecanismos de eliminação e seleção, reproduzem uma espécie de “*violência simbólica*”, servindo para legitimar e perpetuar a ordem social posta.

Por meio de entrevistas e questionários que renderam dados estatísticos, os autores expõem como as desigualdades escolares se perpetuam, sustentando a origem social dos estudantes como sendo um dos principais fatores que levam ao sucesso ou ao fracasso escolar. Com efeito, sustenta-se que a relação entre professor e aluno é pautada por uma estratégia de dominação, na qual o professor é o transmissor do capital cultural, o que, de certo modo, detona o discurso de neutralidade dos sistemas de ensino.

Portanto, a instituição escolar francesa analisada pelos autores estaria promovendo de modo parcial a violência simbólica, por meio de regras, ou códigos (para usar os termos de Bernstein) pré estabelecidos. Dessa maneira, a origem social dos estudantes tem um peso significativo na sua trajetória escolar.

Para os estudantes originários das classes baixas que sobreviveram à eliminação, as desvantagens iniciais evoluíram, o passado social transformando-se em passivo escolar pelo jogo de mecanismos de substituição, tais como orientações precoces e frequentemente mal informadas, as escolhas forçadas ou as repetências (1982, p. 31).

Neste caso, os *herdeiros* podem ser lidos como aqueles que possuem o capital cultural necessário para apreender o que é transmitido, bem como para se relacionar social e culturalmente a partir de e no interior de sua camada dominante. Tal fato é posto com naturalidade e, portanto, não é visto como arbitrário dentro das relações entre professor e aluno, corroborando com a ideia de que o tipo de seleção realizado pela escola é pautado pela suposta neutralidade do sistema.

Com Bourdieu e Passeron, a escola passa a ser compreendida como uma engrenagem fundamental para a reprodução social. E é interessante observar como

Paul Willis (1991) converge para essa perspectiva, apesar de partir de premissas teóricas distintas da dos franceses.

A partir de uma etnografia em uma escola de Ensino Médio no subúrbio de Londres, que atende basicamente a jovens oriundos de famílias de classe operária, Willis problematiza o modelo meritocrático reforçado pelo tipo de orientação oferecida por tal escola, procurando demonstrar como a relação com a escola é dinâmica e complexa, abrindo-se a processos de desigualdade que não podem ser reduzidos às medidas mais estritas das classes sociais.

Nesse sentido, o trabalho de Willis coloca luz em uma questão que passa a ser o problema das décadas seguintes, qual seja, uma escola que passa a conviver com uma presença crescente dos filhos da classe operária, e que passa a vivenciar os problemas, as diversidades e as desigualdades que antes estavam fora da escola. No entanto, a escola inglesa que se coloca como sendo igual para todos, está, naquele momento, embebida de uma estrutura social desigual, de modo que os jovens ali formados passam produzir um discurso que reproduz a ordem social posta.

O estudo de Willis busca problematizar o modelo meritocrático reforçado pelo tipo de orientação ocupacional oferecida pela escola onde realizou sua pesquisa. Visto por Willis, o trabalho de orientação vocacional teria como fator principal conduzir os alunos a refletirem sobre suas “capacidades e talentos” dentro de um quadro de empregos disponíveis, tendo como finalidade o aconselhamento para que os estudantes aumentassem ou diminuíssem suas aspirações ao mercado de trabalho.

Os professores e funcionários envolvidos nessa tarefa caracteristicamente conduziam esse processo, talvez com o uso de testes psicológicos, com a finalidade de determinar objetivamente a capacidade e a aptidão como uma base para aconselhar o indivíduo a diminuir ou aumentar suas aspirações (1991, p. 116).

Nesse contexto, Willis fala da maneira como a escola e o serviço de orientação vocacional apresentam suas campanhas, valorizando a aparência e deturpando a imagem de alunos que não se enquadram naquilo que se assemelhe à expressão de um “*indivíduo saudável e bem arrumado*” (idem, p. 116), que seria, na visão dos professores, o que os distinguiria dos *não-conformistas*, que buscavam artigos culturais como cigarro, álcool e vestimentas, justamente para não serem confundidos com os *conformistas*.

Tal fato ajustado à análise do autor, resultou em sua classificação sobre os denominados “conformistas” e os “não conformistas”, termos utilizados por Willis para se referir à determinada seleção de alunos com os quais realizou sua pesquisa. Em sua análise, “os não conformistas” desenvolvem contra a escola um inconformismo por não reconhecer como válida sua promessa de transformá-los em trabalhador não manual, promessa essa que, implicitamente desqualifica a inscrição profissional de seus pais operários. Ao passo que os “conformistas” seriam aqueles que se enquadram ao sistema escolar, confiando na sua capacidade de ascender socialmente, porém, muitas vezes, decepcionando-se ao entrar no mercado de trabalho ao se verem reduzidos a meros portadores da mercadoria força de trabalho.

Ainda que valorize a agência dos estudantes que, com seus próprios pés, realizam uma espécie de “autodanação” à mesma condição de seus pais, Willis, a exemplo de Bourdieu e Passeron, também converge para uma perspectiva da reprodução social.

Por seu turno, partindo de uma perspectiva mais sistêmica, Bourdieu aprofunda teoricamente sua hipótese da relação entre escola e reprodução social. Em um de seus estudos, Bourdieu (2003) propõe a divisão lógica entre jovens e adultos, tendo como pano de fundo a questão do poder. Aqui, as classificações por idade, por sexo ou por classe, são entendidas pelo autor como sendo equivalentes a uma imposição de limites que visa produzir uma ordem. “*Ordem à qual cada um deve se ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar*” (Bourdieu, 2003. p. 152).

Portanto, Bourdieu pontua que tais divisões não são dadas, mas sim construídas socialmente na luta que se trava entre jovens e adultos quando se analisa a relação entre idade biológica e idade social, relação essa que se torna extremamente complexa na medida em que ao comparar adultos com jovens da classe dominante que entram nas escolas de prestígio francesas, e que se tornam jovens com tantos atributos ou mais que um adulto “notável”, pois estariam mais próximos do polo do poder.

É nesse sentido que Bourdieu aponta a escola e, mais propriamente a transformação do sistema escolar, como sendo um local de um “*estatuto temporário*” que se configura como um importante fato social a ser estudado, em um ambiente no qual se é “*meio criança e meio adulto – nem criança, nem adulto*” (2003, p. 154). Na visão do autor, uma das questões extremamente

significativas da situação da adolescência origina-se da concepção escolar que promove uma separação, colocando-os “*socialmente fora do jogo*” (idem, p. 154).

Bourdieu também aponta para uma diferença de classes entre as juventudes que passam a acessar o sistema educacional francês, ressaltando que a escola, além de ser um local de aprendizado de saberes e técnicas, é uma instituição por meio da qual se adquire títulos e direitos. Nesse sentido, a aspiração dos jovens de classe média e alta a determinados privilégios inscritos no sistema educacional que, quando comparados à distribuição dos bens e das oportunidades de acesso aos diferentes bens da geração de suas famílias, por exemplo, pode se tornar banal na visão do autor, pois todos os privilégios que essas famílias adquiriam aos vinte anos, eram norteadores de toda uma vida, ao passo que para seus filhos já se tornaram comuns, gerando assim um conflito de gerações.

Por outro lado, para os jovens de classes populares, durante muito tempo, terminar os estudos significava seguir o mesmo trabalho do pai. Sobre isso, Bourdieu dá o exemplo do filho do mineiro que deseja terminar a escola para ir trabalhar na mina, pois esse era o sinônimo de entrar na vida adulta. Contudo, essa era também a realidade de um sistema escolar que gerava nos jovens uma interiorização muito clara de seus limites, assim como vimos nos argumentos de Willis (1991), e que, para Bourdieu, induzia sua aceitação ao fracasso, ao insucesso, e a ver como justos os limites impostos diante da classe a que pertenciam.

À medida que os jovens filhos das classes populares passam a recusar aquilo que Bourdieu coloca como sendo uma “*submissão antecipada às oportunidades objetivas*” (2003, p. 157), é gerado um descompasso no bom funcionamento da economia, que tinha como “*condições tácitas*” a adesão coletiva de tal classe à continuidade de uma produção massificada da força de trabalho exemplificada na função de mineiro supracitada.

Para Bourdieu, jovens de classes sociais distintas contribuem, dentro do novo sistema escolar, para uma ruptura do círculo vicioso de jovens que seguiam os passos dos pais. De um lado os burgueses que passam a ver os privilégios concedidos como banais e, de outro, os jovens de classes populares que se veem em situações de defasamento do mundo do trabalho, pois mesmo alcançando bons resultados, eram sempre mantidos à margem do sistema escolar.

Nas classes populares, os jovens descobrem-se em situações de defasamento no mundo do trabalho. Pode-se estar suficientemente bem no sistema escolar para se ficar cortado do meio do trabalho, sem se estar suficientemente bem para se conseguir obter um posto de trabalho por meio de títulos escolares (Bourdieu, 2003. p. 157).

Para Bourdieu, a ruptura do círculo vicioso se dá, também, por meio dessa descoberta, do insucesso e da contribuição do sistema escolar na reprodução de privilégios às classes que sempre os detiveram. No entanto, o autor ressalta que a passagem dos jovens de classes populares pelo sistema escolar foi o que permitiu tal descoberta, pois do contrário, poderiam acreditar, sem questionar, na escola como instituição libertadora, quando na verdade estar-se-ia perpetuando uma desigualdade escolar e social.

Nesse sentido, o autor pontua que as “duas juventudes” são representativas de dois polos, que se apresentam em dois extremos criados no espaço escolar como sendo um ambiente de possibilidades para esses jovens. De um lado está o jovem burguês e de outro está o jovem de classe operária que, antes de fazer parte do sistema escolar, sequer tinha o direito à adolescência, caracterizada por Bourdieu como sendo uma fase de “irresponsabilidade provisória”. No entanto, a transformação do sistema escolar criou, na visão de Bourdieu, uma figura intermediária entre esses dois extremos.

Sobre isso, é preciso considerar que, ao longo dos anos, as escolas públicas passaram a ser constituídas majoritariamente por estudantes de classes populares, que sofrem diariamente com os efeitos da desigualdade social sobre a escola, estando todos submetidos ao mesmo modelo de competição e certificação por diploma, de modo que a partir da democratização do acesso à escola, têm a oportunidade de estarem inseridos no sistema educacional. Porém, como vimos na articulação bibliográfica realizada até aqui, passam a vivenciar no interior do sistema um novo tipo de desigualdade dentro da lógica de competição por diplomas.

Diante dos estudos sobre as juventudes e sua relação com a escola, vislumbram-se diversas possibilidades de estudar as juventudes das classes populares, assumindo como foco privilegiado o estudo das novas formas de desigualdade social e de diversidade cultural, que ganham novos contornos a partir da ampliação do acesso à escola, que caracteriza a vida dos jovens do mundo popular.

Nesse sentido, o processo que envolve a desigualdade escolar, que ganha espaço nas análises desde as décadas de 1960 e 70, com especificidades relevantes em determinados países como vimos anteriormente, vai dando lugar a uma agenda mais ampla de questões que remetem a um debate no qual a juventude passa a ser vista como contestadora e ao mesmo tempo como fonte de problemas sociais.

Com efeito, as transformações na área da educação suscitaram diversos investimentos públicos e pesquisas. Uma das mais importantes realizadas na década de 1960, em meio ao contexto das lutas pelos direitos civis nos EUA, foi a *Equality of Educational Opportunity* (1966), coordenada pelo sociólogo James Coleman, que teve como finalidade a documentação do desempenho de crianças em escolas onde havia segregação racial. O estudo, encomendado pela *Equal Educational Opportunity Commission*, visava obter respostas relevantes sobre a relação entre a oferta de recursos das instituições escolares e a desigualdade existente, sobretudo entre os alunos negros e brancos, no que se refere ao desempenho escolar.

Após inédita pesquisa empírica, as conclusões de Coleman apontam que a realidade socioeconômica dos estudantes tem forte impacto no seu desempenho escolar. E, ao analisar a relação das escolas com diversos grupos raciais e étnicos, observa que o desempenho médio do aluno branco tende a ser menos afetado pela falta de infraestrutura das instituições, e professores com menos capacitação, enquanto o bom desempenho de alunos negros (mais especificamente os do Sul do país), está associado a escolas com melhores infraestruturas e professores melhor capacitados. Ou seja, a qualidade da oferta das escolas afeta muito mais o desempenho dos alunos negros do que os brancos.

Nesse sentido, sua análise indica que as crianças de determinado contexto familiar menos favorecido socioeconomicamente, são as que chegam na escola menos preparadas e cujo desempenho escolar, geralmente, é mais baixo, e é para essas crianças que as características da escola e dos professores, fazem mais diferença.

Resumidamente, os achados de Coleman sobre as variações no desempenho com o recorte de análise entre escolas, são:

1. Para cada grupo, as maiores variações podem ser encontradas dentro de uma mesma escola.

2. Apenas uma pequena parcela da variação de desempenho pode ser explicada por fatores escolares, pois a maior parte se explica pelas diferenças de origem familiar e socioeconômica.

3. Os fatores escolares afetam mais os alunos de grupos minoritários, principalmente entre os negros.

Isto posto, Coleman sustenta que estas são sérias questões para se pensar sobre a definição de “*igualdade de oportunidades*” que, segundo ele, para ser alcançada seria preciso que não houvesse, durante todo o período escolar, outras influências que pudessem atrapalhar o desempenho do estudante.

Em artigo publicado dois anos após a divulgação do Relatório Coleman, sobre *O conceito de igualdade de oportunidades educacionais* (1968), o sociólogo norte-americano discorre sobre essas influências:

Esta igualdade de oportunidades implica que, durante o período escolar, não existam outras influências, tais como o ambiente familiar, que afetem o desempenho durante os 12 anos escolares, embora estas influências possam divergir bastante para os dois grupos populacionais. Concretamente, implica que os ambientes familiares brancos, predominantemente da classe média, e os ambientes familiares negros, predominantemente da classe baixa, não irão produzir efeitos no desempenho que manteriam estas médias afastadas. Tal pressuposto parece altamente irreal, especialmente tendo em vista a importância geral da origem familiar no desempenho (1968, p. 150).

Nesta perspectiva, Coleman defende que um cenário de total igualdade de oportunidades educacionais, só seria viável com o desaparecimento de qualquer influência externa à escola. Uma realidade que, segundo ele, só existiria para estudantes de colégios internos. Portanto, entende que a igualdade de oportunidades pode ser abordada, mas não totalmente alcançada. No entanto, indica que, para nos aproximarmos deste conceito, é preciso compreender e acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade e, por conseguinte nas escolas.

Sobre isso, Coleman ressalta uma diferença entre as suas conclusões do Relatório, que ia no sentido de dizer que “*a responsabilidade por um uso proveitoso desses recursos pertencia à criança e à sua família*”; e as do artigo supracitado, publicado depois, qual seja: “*A implicação do conceito mais recente, tal como o descrevi, é que a responsabilidade de criar desempenho é da instituição educativa e não da criança*”. Sustentando, nesse sentido, que as consequências da trajetória educacional dos estudantes não devem ser reduzidas à

responsabilidade individual dos jovens e suas famílias, pois a prática educacional deve ser levada em consideração para a análise de desempenho dos estudantes e desigualdade escolar no interior das escolas.

A partir da recuperação de quatro referências fundamentais de autores que, pode-se dizer, compõem uma primeira geração da sociologia da educação, vimos como eles articulam diferentes aspectos da relação entre desigualdade social, incluindo a segregação racial, e desigualdade escolar, ao mesmo tempo em que dão conta da nítida prevalência de uma lógica de reprodução social por meio da escola.

2.3 A questão geracional na dinâmica das desigualdades

Nesta seção serão discutidas as desigualdades e diversidades vivenciadas pelos estudantes a partir do momento em que passam a acessar o sistema educacional. E de como as escolas elas próprias vão sendo transformadas, a partir de dentro, pelas dinâmicas relacionadas a uma sociabilidade mais complexa, e a partir de fora, pelas mudanças que estão ocorrendo na estrutura social das sociedades mais escolarizadas, especialmente dos anos de 1980.

Uma das características mais marcantes da modernidade foi o esgotamento de um modelo de sociedade, que deu lugar a um sentimento de instabilidade pela falta de inteligibilidade do mundo. Havia no século XX, a crença de que seria possível viver em uma estrutura consolidada, pois esta vinha sendo forjada desde o século XVII quando foi instaurado o Estado Moderno (*1ª grande viragem da modernidade*), levando à emancipação da sociedade civil no século XVIII (*2ª grande viragem da modernidade*), que permitiu o surto da economia de mercado e o desenvolvimento da autonomia individual, chegando ao século XIX que na História foi caracterizado pela “*invenção do social*” (*3ª grande viragem da modernidade*) (Fitoussi e Rosanvallon, 1997, p. 2),

Contudo, os regimes de proteção social que deveriam estruturar as sociedades como a francesa, a qual Fitoussi e Rosanvallon se referem, foram no século XX abalados pela internacionalização econômica e pela crise do Estado-providência, que marcou a 4ª viragem da modernidade, na qual se desenvolveu também, uma nova compreensão do que é desigualdade.

Entretanto, os autores sustentam que não se pode reduzir a análise a um problema estritamente econômico, pois seria insuficiente para dar conta do mal-estar social que se desenvolveu decorrente dos efeitos destrutivos do

individualismo moderno. Nesse contexto, a independência alcançada através da lógica de autonomização foi dando lugar ao sentimento de incerteza e insegurança, deixando o indivíduo a cargo de si próprio, pois estava imerso em um movimento democrático que o libertava ao passo que atomizava o corpo social e desfazia as solidariedades, caracterizando uma das dicotomias que regia o mal-estar francês contemporâneo.

Outras dicotomias que os autores apresentam, que se formaram com o triunfo do individualismo fomentado pela mundialização econômica, podem ser analisadas através da forma como o mercado mundial move o crescimento e destrói os empregos, permite financiar a economia mas limita as margens de manobra orçamentais, multiplica as riquezas mas aumenta as desigualdades a um ponto insuportável.

Além disso, Fitoussi e Rosanvallon destacam dois tipos de sofrimento que se sobrepõem dentro do mal-estar contemporâneo: um que procede das alterações econômicas sofridas; outro não tão explícito que remete aos efeitos destrutivos do individualismo moderno, a partir dos quais se deflagra uma crise indissociavelmente econômica e antropológica.

Esse modelo dicotômico apresentado pelos autores, é aplicado também para explicar o fato de que as sociedades contemporâneas estariam confrontadas com dois tipos de desigualdades: as desigualdades estruturais, *“no sentido em que, herdadas de um longo passado, foram parcialmente interiorizadas pela sociedade”*. O que não equivale a dizer que são legítimas, *“mas passíveis de fomentar o surgimento de novas formas de desigualdades”*; e as desigualdades dinâmicas, que *“crescem em intensidade e persistência, suscitam assim uma transformação na estrutura da sociedade e nas representações que os indivíduos dela fazem”* (1997, p. 42).

Nesse contexto, temos como pano de fundo o mundo globalizado no qual estão inseridos jovens submetidos ao processo de escolarização a que temos nos referido; um processo embebido de problemas decorrentes de sociedades extremamente vulneráveis ao choque da mundialização, pois são constantemente atravessadas por novas fragilidades e marcadas por novas formas de desigualdades.

Sobre isso, quando são analisadas as realidades de jovens periféricos e de classes populares, pode-se considerar que eles vivenciam desde sempre as desigualdades de classe como sendo desigualdades “estruturais” (para usar os

termos Fitoussi e Rosanvallon), e que passam a vivenciar, a partir do momento em que são expostos ao processo de escolarização, também as desigualdades “dinâmicas”, que se relacionam à emergência dos novos sujeitos e com a força da agenda que envolve a construção da subjetividade dos mesmos.

Essas mudanças, a crise da modernidade, e a crise da escola, são analisadas por Alain Touraine (1999), que discute as transformações que se dão nas sociedades modernas, como por exemplo, a mudança nas instituições que não têm mais a capacidade que tinham de socializar, e por isso o autor chama a atenção para a agência do sujeito e sua capacidade, utilizando nesse contexto os conceitos de desmodernização, dessocialização e desinstitucionalização, e pensando a escola não mais como uma instituição de transmissão, mas de comunicação.

Sobre este último aspecto, Touraine sustenta que a partir dos conceitos supracitados, a escola deixou de ser apenas uma instituição voltada para a transmissão de um conjunto de conhecimentos, normas e representações, e passou a estar cada vez mais voltada para a formação do sujeito, de modo a ensinar para a liberdade e para a autonomia do sujeito, passando a se ocupar dos valores que levem a uma convivência por meio do entendimento da solidariedade e da diversidade.

Sobre isso, chama a atenção o fato de como a mudança do controle para o autocontrole pode estar associada, em contexto mais recente, ao neoliberalismo quando olhamos para a questão da diminuição da responsabilidade do estado e aumento da responsabilização do indivíduo, que já estava posta desde a década de 1960 na sociedade norte-americana, como vimos com Ralph Turner (1961). Nesse sentido, podemos articular alguns conceitos que nos situem dentro do debate sobre sujeito e construção de subjetividade a partir da cobrança por produtividade e desempenho dentro da sociedade capitalista neoliberal.

A sensação de liberdade experimentada a partir de determinado nível de autonomia do sujeito aparece nos escritos de Byung-Chul Han (2018) como sendo uma das maneiras mais eficazes de subjetivação e, por sua vez, de sentir-se sujeito de direitos na medida em que nos vemos inseridos em uma lógica neoliberal que fez com que fosse introjetada uma forma de autocontrole que promove desafios internos e constante imposição de se ter um bom desempenho sem que de fato estejamos sendo cobrados por algo.

Nesse contexto, quando pensamos a realidade de quem não está inserido dentro dessa liberdade de poder analisada por Han, entendemos que estamos sendo cobrados pela ausência de participação e produção do processo capitalista ao mesmo tempo em que não estamos totalmente inseridos nessa dinâmica. Nesse sentido, o cenário que envolve as juventudes e a escolarização aparece como um campo fértil de análise sobre inclusão e exclusão desse sistema.

A ideia posta pelo neoliberalismo coloca o sujeito como sendo o único responsável por seu próprio sucesso e também por seu fracasso, impondo inconscientemente uma autoexploração. Portanto, Han sugere que, aquele que fracassa em meio a essa realidade não questiona o estado, a empresa, nem mesmo a sociedade de modo geral, mas questiona e culpa a si próprio. Nesse sentido, Han pontua que a sociedade neoliberal é aquela do desempenho, na qual o capitalismo industrial se converteu em neoliberalismo, externalizando um capitalismo excessivamente monetário. Para o autor, a partir da realidade imposta pelo neoliberalismo, até mesmo as emoções são utilizadas como forma de aumentar a produtividade e o desempenho do sujeito.

A esse respeito, recupero uma entrevista que Byung-Chul Han concedeu ao ELPAÍS em 2018, na qual fala sobre suas críticas ao *“inferno do igual”*. Durante a entrevista Han sustenta que:

Sem a presença do outro, a comunicação degenera em um intercâmbio de informação: as relações são substituídas pelas conexões, e assim só se conecta com o igual; a comunicação digital é somente visual, perdemos todos os sentidos; vivemos uma fase em que a comunicação está debilitada como nunca: a comunicação global e dos *likes* só tolera os mais iguais; o igual não dói! (Han, B. 2018 – ELPAÍS).

Para Han, essa é a tônica do neoliberalismo, pois a sociedade não funcionaria nestes moldes caso as pessoas fossem muito diferentes umas das outras, portanto, quanto maior a semelhança entre os indivíduos, maior o aumento de produtividade para suprir as necessidades do sistema capitalista. Na visão do autor, o cálculo que se faz para alcançar o bom desempenho dentro de um regime disciplinar autoimposto se refere também à *“(auto)exploração”* que, no entanto, não é percebida pelo sujeito, pois é intrínseca à lógica para produção de bons resultados para si próprio, quando se está na verdade, produzindo a serviço do capitalismo neoliberal.

Nessa chave, se você é aquilo que você produz, o que você é quando não produz? Se você é reconhecido e recompensado pelo seu nível de produtividade dentro do mercado de trabalho ou mesmo dentro de escolas e universidades, quem

não produz porque está excluído deste ciclo, ocupa que lugar dentro da lógica neoliberal? Como se dá a subjetividade e sociabilidade dos sujeitos da sociedade do desempenho, que são atravessados pela premissa do êxito, sem que tenham a possibilidade de estar inseridos no processo de produção? Estas são perguntas que podem ser feitas, por exemplo, a partir do recorte sobre o tema das juventudes populares e da escolarização.

Nesse contexto, o argumento levantado por Byung-Chul Han noa fala de uma situação extremamente cruel para esses jovens, pois, dentro da lógica neoliberal, o sujeito livre está a serviço do capital que, por sua vez, explora tal liberdade a tal ponto que, *“quem fracassa na sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso”* (2018. p. 16). Seria este o cenário do *“inferno do igual”*, que fatalmente desigual e segrega cada vez mais quem não está inserido na *sociedade da transparência* (Han, 2014), na qual não temos mais a possibilidade de compartilhar experiências distintas, nem mesmo conviver com a singularidade do outro, pois tudo está igual e transformado em objeto de consumo.

Sobre isso, onde não há espaço para a diferença, possivelmente haverá espaço para o aumento da desigualdade. A esse respeito, recupero os escritos de Peter Pelbart acerca do *poder sobre a vida* (2003), no qual o autor questiona quais seriam os instrumentos necessários para:

[...] avaliar a capacidade dos excluídos ou desfilados ou desconectados de construir territórios subjetivos a partir das próprias linhas de escape a que são impelidos, ou dos territórios de miséria a que foram relegados, ou da incandescência explosiva em que são capazes de transformar seus fiapos de vida em momentos de desespero coletivo (2003, p. 23).

De acordo com a análise que Pelbart faz a respeito de uma ideia que é posta por Gabriel Tarde sobre a noção de que todos nós estamos produzindo incessantemente, incluindo aqueles que não estão inseridos no processo produtivo, nos traz uma concepção de que a forma possível de avaliar a capacidade de produção dos sujeitos supracitados é por meio do entendimento de que a produção de algo novo pode estar relacionado à invenção de novos desejos e novas crenças, assim como de novas associações e inovações em formas de cooperação na sociedade, pois, segundo o autor, *“a invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem*

comum” (2003, p. 23), podendo ocorrer a partir de atividades rotineiras em meio ao convívio social.

Um bom exemplo de como podem se dar essas novas formas de associação e cooperação pode ser lido a partir da maneira como vem se apresentado o debate que envolve a dimensão do sujeito nas sociedades contemporâneas que, de certo modo, nos coloca diante da problemática que engloba a relação entre indivíduo e sociedade, assim como inspira o debate caro à sociologia do sujeito acerca, *a priori*, da reivindicação de direitos e, *a posteriori*, do reconhecimento e garantia dos mesmos, que possibilita um enfoque sobre a questão da subjetividade e da objetividade; debate este que perpassa o tema dos movimentos sociais, mas que desloca a reflexão que, muitas vezes, se estrutura com base nos sistemas socioeconômicos, políticos e culturais, para a questão da construção do indivíduo enquanto sujeito de direitos, sem deixar de considerar tais fatores.

Determinada subjetividade, adquirida por meio do processo de individuação, segundo Alain Touraine (2007), possibilita uma nova maneira de agir individualmente, repercutindo no agir coletivo e possibilitando novas formas de movimentos sociais. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a ampliação e a democratização do acesso ao Ensino Médio e mesmo à universidade, indicam o surgimento de um novo sujeito escolarizado na cena contemporânea brasileira que amplia o direito de ser jovem no país.

A respeito disso, a afirmação de Touraine se dá a partir da perspectiva universalista de reconhecimento dos direitos individuais, por meio da qual inicia-se o processo de globalização que inaugura aquilo que o autor vai chamar de “*nova modernidade*”, caracterizada, neste debate, pela ênfase na liberdade de escolha. Nesse contexto, o autor aborda a noção de subjetividade a partir do processo de individuação que pode ser observado por meio da concepção universalista desenvolvida ainda na modernidade.

A “*individuação*” se forma pelo estranhamento do indivíduo em relação ao “eu”, e neste processo é forjada uma subjetividade que estará presente nos discursos que contestam e compõem o Estado-Nação, gerando, em alguma medida, uma mudança no padrão cultural da sociedade.

O conceito de reflexividade guarda estreita relação com a noção de subjetivação na medida em que esta última impulsiona a consciência de si como sujeito, criando, de certo modo, um pressuposto para o reconhecimento do outro.

Nesse sentido, Touraine pontua que, ao se afirmar enquanto sujeito e, por meio da experiência, elevar sua capacidade de compreensão, de comunicação e de ação, pode ser considerado, dentro deste quadro, o componente principal de um movimento social.

A ideia de sujeito torna-se, desta forma, cada vez mais nitidamente o fundamento das novas lutas, tão fortes quanto o foram no capitalismo industrial e na luta de classes que mobilizou as emoções e os protestos da classe operária. A ideia de sujeito não é um meio para escapar dos problemas sociais e das lutas políticas; ela é, ao contrário, aquilo que lhe dá vida após um longo período de confusão e enfraquecimento das lutas sociais sempre mais subordinadas às estratégias dos partidos políticos (Touraine, A. 2007, p. 184).

Ao analisar o debate sobre indivíduo e sociedade, podemos observar a relação entre juventudes e escolarização e pensar sobre qual é o lugar que a escola ocupa na socialização de jovens de classes populares envolvidos com as mudanças que se dão na cena contemporânea, inclusive na brasileira e, de modo a retomar a discussão sobre a construção do sujeito por meio de sua reflexividade, é possível sustentar a ideia de que há um sujeito novo na cena contemporânea, e ainda não suficientemente estudado, que surge com a crescente chegada ao Ensino Médio de indivíduos saídos das classes populares.

Tal fato nos remete à ideia de que, possivelmente, esses jovens seriam aqueles que se frustrariam com a lógica imposta, a qual Bourdieu se refere quando escreve sobre *os excluídos do interior* (1997), neste caso podemos dizer que é um outro Bourdieu que, acompanhando as mudanças que se deram na sociedade e nas instituições, especialmente a partir dos anos de 1980, traz pontuações importantes sobre as transformações no sistema educacional francês, que passou por fases de precariedade, com escolas sendo multiplicadas rapidamente nos subúrbios para receber cada vez mais alunos que seriam menos preparados culturalmente; precariedade definida vulgarmente (na visão de Bourdieu) como “*mal-estar nas escolas*”.

A mudança analisada por Bourdieu procura caracterizar criticamente aquilo que vinha sendo percebido como um processo de “democratização”, o que, na visão do autor, evidencia um dos efeitos mais paradoxais de tal processo de mudanças, pois o que é denominado como democratização seria, na realidade, um adiamento do processo de eliminação precoce de alunos no Ensino primário para que a exclusão se desse no Ensino secundário.

Para o autor, falar do “mal-estar nas escolas”, em ocasiões como as das crises de novembro de 1986, ou de novembro de 1990, indica a prática de atribuir um “*estado (de saúde ou de espírito)*”(Idem, p. 481) que, na sua visão, é identificado de forma errônea e, portanto, muito mal definido em se tratando de uma categoria que abarca um enorme diversidade, qual seja a da escola e os sujeitos que a frequentam.

Até o final dos anos 50, os estabelecimentos de ensino secundário viveram uma estabilidade muito grande, fundada na eliminação precoce e brutal dos meninos das famílias culturalmente desfavorecidas (...). Com todas as mudanças que vimos, o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo (Bourdieu, 1997, p. 481).

Em sendo assim, a instituição escolar passaria a ser habitada por “*excluídos potenciais*”, sendo palco de contradições e conflitos diários em seu projeto de escolarizar crianças e adolescentes, como aponta Bourdieu. Resultante disso, a visão que os estudantes e suas famílias passam a ter dessa instituição, é a de viverem um engodo, que produz uma decepção coletiva, “*uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela*” (1997, p. 483).

A análise que Bourdieu faz das mudanças ocorridas no sistema escolar dizem respeito não só à ampliação do acesso à escolarização, como também à maneira como os jovens inseridos no sistema passam a agir em conjunto, de modo a contestar, se opor e ressignificar o sistema escolar e as experiências do insucesso do antigo sistema. No entanto, o autor sustenta que os jovens pautam suas revoltas de forma anômica ou até mesmo anárquica que, por sua vez, os afastam do que se entende como politização, ou daquilo que os aparelhos políticos reconhecem como discursos políticos válidos e, de certo modo, não estão preparados para registrar e reforçar tais discursos.

É nesse sentido que o autor fala de uma espécie de reposição mais geral de algo que não é propriamente “*político no sentido estabelecido, mas que poderia vir a sê-lo*” (Bourdieu, 2003. p. 159), já que entende determinados discursos como sendo uma forma de consciência política e de uma “*força revolucionária extraordinária capaz de ultrapassar os aparelhos políticos*” (idem, p. 159). A esse respeito, Bourdieu sustenta que os jovens devem questionar o sistema escolar, assim como a família em que está inserido e todas as instituições, para poderem então explicar seu insucesso e até mesmo para o suportar.

Sobre isso, quando analisamos a forma como os jovens vêm se inserindo no debate público, verifica-se que, pelo menos desde a década de 1960, há um grande protagonismo por parte deles na cena pública. Nesse sentido, os movimentos de Maio de 1968 foram apenas o seu momento mais icônico, e a presença dos jovens, como se sabe, guarda estreita relação com a ampliação do acesso ao Ensino Médio e, posteriormente, às universidades, em uma agenda que, nos países centrais, foi se realizando com força desde o segundo pós-guerra, levando a que os estudantes secundaristas e universitários se tornassem mais heterogêneos.

No entanto, é preciso olhar com atenção para a escola que temos hoje, que produz jovens articulados que, de certo modo, conseguem transformar em virtude a baixa institucionalidade da escola, mas que também é frágil na capacidade de preparar seus alunos para o mundo da competição por diplomas, que se organiza em torno da valorização dos certificados, e produz forte grau de exclusão no interior do sistema. Nesse sentido, não haveria contradição entre apontar a escolarização como um tipo de ação social que, de um lado, define o grau de articulação de parte dos estudantes, ao mesmo tempo em que produz nova forma de desigualdade entre os jovens das classes populares, na medida em que as relações sociais que caracterizariam a escolarização vivenciada nas escolas públicas de Ensino Médio são muito exigentes, porque demanda, entre outras questões, a capacidade de improviso, tornando-se por isso mesmo pouco equitativa e muito excludente.

Portanto, é preciso pensar a escolarização como um tipo de relação social, como um processo muito mais aberto à socialização e, nesse contexto, estar atentos para a requalificação do conceito de escolarização, pois a escola já não ocupa mais o lugar clássico na vida dos jovens, onde eles aprendem a como se comportar na sociedade por meio da socialização construída somente na instituição escolar. A escolarização das camadas periféricas da população tem como característica, jovens que estão muito mais expostos às questões cotidianas, que influenciam no processo de escolarização e de preparo para a vida adulta de maneira quase que oposta, por exemplo, aos jovens de classe média e alta. Por isso, importa olharmos para a relação entre essas juventudes e a escola.

Nesse ponto podemos recuperar a questão que Bourdieu aborda sobre o debate geracional que, segundo o autor, vai além da oposição entre “velhos e jovens”, pois está referida a dois estados do sistema escolar que diferencia os

títulos conquistados marcando uma oposição objetiva em que os mais velhos “*invocarão a experiência associada à antiguidade, ao passo que os jovens invocarão a competência garantida pelos títulos*” (Bourdieu, 2003. p. 160). Tal fato pode gerar outros tipos de conflitos além do geracional.

[...] é assim que boa parte dos conflitos vividos como geracionais, se consumarão de fato através de pessoas ou de grupos de idade constituídos em torno de relações diferentes com o sistema escolar (idem, p. 161).

Com isso, o debate sobre a questão geracional ganha renovada importância, pois, além de estar referido ao estudo da dinâmica das mudanças sociais, pode ser analisado por meio de movimentos coletivos dentro do processo histórico dessas mudanças. A geração está diretamente ligada ao seu tempo histórico e, como bem sustenta Wivian Weller em seu estudo sobre *A atualidade do conceito de gerações* (2010), ser jovem, adulto ou idoso em uma mesma época, não caracteriza, necessariamente, uma posição comum.

[...] O que caracteriza uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é a potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante (Weller, 2010, p. 212).

Sobre a partilha de experiências e questionamento dos jovens em relação a gerações anteriores, podemos olhar a partir da perspectiva dos mais velhos, em que se apresenta a necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados a que se refere Karl Mannheim (1993) quando destaca o desafio de gerações mais velhas em exercer esse papel, por exemplo, enquanto professores, pois em se tratando das dificuldades que permeiam a relação professor-aluno, destacam-se as orientações ou visões de mundo referentes a cada geração que, por sua vez, caracterizam um clima de tensão que, segundo Weller, só poderia ser diluído à medida que a interação se desse constantemente por uma “troca de papéis”, na qual o professor educa o aluno e o aluno educa o professor.

A questão geracional constitui, segundo Mannheim, um problema importante que precisa estar inserido nas discussões sociológicas, pois de acordo com Weller, a atualidade da análise mannheimiana das gerações, reside no fato de ser possível traçar uma perspectiva multidimensional de análise das relações sociais e geracionais, bem como analisar teoricamente a singularidade que compõe as experiências concretas dos grupos geracionais.

Perguntar-se pelos motivos das ações desses atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações, implica ainda em uma

análise da conjuntura histórica, política e social a partir de uma perspectiva que poderíamos situar no nível macro, bem como do conhecimento adquirido pelos atores nos espaços sociais de experiências conjuntivas, e que poderíamos denominar como sendo uma análise do campo micro (2010, p. 220).

Nesse contexto, se aplicarmos o exercício analítico de ampliar a noção de situação geracional, apontado por Mannheim em seu estudo sobre gerações, é possível sustentar a ideia de que a sociedade brasileira tem sido marcada por mudanças que definem a posição geracional de acordo com as possibilidades de adquirir experiências comuns. De modo que, para haver uma conexão geracional, é preciso que outros fatores sociais estejam em justaposição. Ainda de acordo com Weller, *“não basta participar apenas potencialmente de uma comunidade constituída em torno de experiências comuns: é preciso estabelecer um vínculo de participação em uma prática coletiva, seja ela concreta ou virtual”* (idem, p. 214).

Com efeito, os conflitos geracionais dentro de uma realidade institucional, podem gerar os *“excluídos potenciais”* aos quais se refere Bourdieu (1997), caracterizando aqueles que lutam para alcançar a certificação escolar em um sistema de competição desigual, que vivenciam as contradições de uma escolarização como um fim em si mesmo e se decepcionam cada vez que não alcançam o resultado esperado, pois estão submetidos a um processo contraditório em que todos são considerados fundamentalmente iguais, competindo pelo mesmo ideal, cujo propósito é torná-los desiguais.

Nesse sentido, a questão geracional em Mannheim aparece como um critério, que vai além da definição de classe e de outras marcações como nação, religião ou raça. Ainda que sempre presente, a questão geracional se torna mais importante se pudermos falar de rupturas mais profundas na sociedade.

Na cena contemporânea, a crise da modernidade é também uma crise da reprodução, que aprofunda a distância entre pais e filhos, e entre professores e alunos. Com isso, podemos pensar sobre como o advento da metamorfose digital (Ulrich Beck, 2018) tem aprofundado ainda mais nas sociedades contemporâneas essa distância.

Sobre isso, o estudo realizado por Biil Green e Chris Bigum (2003), que tem como recorte a sociedade australiana da década de 1990, nos serve de flagrante da emergência de uma nova geração de jovens, *“radicalmente diferente”*, que vem sendo forjada não apenas pela cultura escolar, caracterizada

pelos autores como sendo composta por “*sujeitos-estudantes pós-modernos*”, os quais abarcam novas necessidades e novas capacidades a partir do advento das tecnologias de informação, mas também por novas formas de manifestações e mobilizações políticas e sociais.

Isso não quer dizer que os autores discordem da importância do processo de experiência adquirido através da escolarização. Entretanto, sustentam que a escolarização, é influenciada por forças e fatores das mais diversas esferas, como por exemplo, os meios de comunicação de massa, o *rock* e a cultura da droga na Austrália dos anos 90. Entretanto, constata-se a partir de seus estudos que “*educadores/as, professores/as, pesquisadores/as e elaboradores/as de políticas não têm considerado essas perspectivas e questões como sendo dignas de atenção*” (2003, p. 210).

O que ocorre, na visão de Green e Bigun, é que as escolas até a década de 1990 se saíam relativamente bem na missão de escolarizar de acordo com as novas tecnologias de informação e comunicação, mas para eles ainda não estava claro por quanto tempo acompanhariam as mudanças que exigem determinada reconfiguração espacial, como é o processo de metamorfose digital, que de certo modo eles ainda estão vendo nascer, já que sua reflexão é anterior ao advento das redes sociais e dos *smartphones*.

O argumento dos autores vai no sentido de validar a importância da construção social e discursiva das juventudes, pois acreditam na heterogeneidade e complexidade que, segundo eles, transbordam a escolarização. Nesse sentido, a falta de compreensão e, por conseguinte, a não aceitação desses fatores que compõem a nova geração de jovens, tem gerado, segundo eles, uma espécie de conflito geracional, fomentando uma onda crescente de pânico moral, tanto na Austrália como em outros países no que se refere ao suposto desvio das juventudes contemporânea.

De acordo com a análise dos autores, esse desvio é representado como uma questão de deficiência, incompletude e inadequação, em vez de ser visto como uma mudança natural. De modo que, em algumas situações, é visto até mesmo como patologia. “*A juventude era antes vista como algo do qual, ao final, a pessoa acabava se livrando, como um estágio temporário em direção à normalidade, a ser superado na totalidade, na completude da fase adulta*” (2003, p. 213).

Outro ponto salientado pelos autores e que indica algumas ranhuras na questão geracional, é o do “discurso *cyborg*” que envolve novas formas de imaginações do corpo, bem como os novos discursos sobre o corpo.

Numa era na qual a tecnologização da natureza e a naturalização da tecnologia apagaram antigas e confortadoras fronteiras, tem emergido novos descritores para dar conta das íntimas associações que os humanos têm com suas tecnologias (2003, p. 229).

Diante dessa distância que se estabelece entre as gerações, os autores definem as novas gerações como “alienígenas”, que representam novas formas de vida e, demandam um “desafio radical”, tanto para as escolas como para as próprias famílias, no sentido de se permitirem produzir um novo imaginário das juventudes, reconstruindo seus significados a partir da cultura da mídia, da tecnologia e da subjetividade que essa realidade apresenta.

A respeito do que vimos até aqui, o entendimento da escola pública como fonte de observação de um espaço que reúne uma enorme diversidade de jovens, em um contexto no qual as duas identidades – jovens e estudantes – se sobrepõem, nos insere em um debate com a atenção voltada para as diferentes subjetividades construídas dentro e fora do espaço escolar, com vozes que ecoam de segmentos sociais distintos, e que acabam definindo, também, a separação entre as duas identidades supracitadas, como verificamos na análise mais recente realizada por Green e Bigum (2003).

Nesse sentido, a escola aparece como local de disputa política, abarcando em um mesmo espaço, marcadores sociais de suma importância para a discussão desta tese. Por um lado, é preciso pensar que determinadas disputas que se dão em torno do projeto de escola e de juventude, colocam em xeque muito do debate que se constrói acerca do que temos observado sobre a interseccionalidade no ambiente escolar, com disputas que ignoram a experiência de cada jovem como um ator social que tem parte de seu processo formador constituído pela própria escola, ou nas relações construídas nas brechas desse processo, em espaços de debate criados pelos próprios jovens. Por outro, pautar a experiência social dos jovens como tendo sido alcançada apenas a partir de sua relação com a escola, seria no mínimo uma visão reducionista das juventudes, no Brasil e no mundo, pois apesar de sua importância, essa não é a única instituição que possibilita aos jovens o compartilhamento de experiências coletivas em que possam manifestar-se enquanto sujeitos sociais, o que, de certo modo, pode ocorrer até mesmo em

ambientes não institucionalizados e por meio de movimentos sociais externos à escola.

Em síntese, esta análise busca dar conta de um processo que está se dando entre os anos de 1950 e 2000, que sendo um amplo arco temporal, nos fornece bons argumentos sobre como se deu a ampliação do acesso à escola. Conforme veremos no próximo capítulo, as mudanças que analisamos até aqui, indicam o quanto a escola tem produzido novos sujeitos, que disputam novos espaços e, nesse processo, redefinem a escola, exigindo também uma revisão da própria sociologia da educação e das juventudes.

3 ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: CRISE E NOVOS SENTIDOS – O DEBATE INTERNACIONAL E A REALIDADE BRASILEIRA.

Neste capítulo, enfrentamos a discussão sobre a relação entre “juventude como um problema” e a escola de Ensino Médio como parte fundamental da solução e ao mesmo como parte do próprio problema. Nesse contexto, buscaremos demonstrar brevemente, a partir do percurso que François Dubet (1994) realiza a partir de sua *A Sociologia da Experiência* – que articula as duas “crises”, a da escola e a da juventude a um debate teórico sobre as teorias da ação – até a sua discussão sobre o que é uma Escola Justa que o leva a pensar sobre a questão da ética escolar, corporifica na trajetória dos vencedores e dos vencidos pela escola.

O objetivo geral do capítulo é o de mostrar a relação dialética entre escola e juventudes periféricas, de como ela produz novos sujeitos, que disputam novos espaços e também redefinem a escola. Para isso, após a visita ao debate teórico proposto por Dubet, busco demonstrar como essas questões explodem em diferentes contextos analisados empiricamente por diferentes autores; e por fim apresento um recorte sobre a complexidade sociológica que envolve as juventudes brasileiras, que passam a ter na relação com a escola um ponto fundamental de definição de sua sorte, identidade, oportunidade, e subjetividade.

3.1 A interseção entre a dimensão do sujeito e a dimensão da escola

Ao realizar o estudo sobre a sociologia da experiência, Dubet (1994) fornece uma contribuição relevante para esta tese, na medida em que confere uma centralidade teórica a essa simbiose, que muito me interessa, entre a questão juvenil e a questão escolar. Pois, ao identificar uma superação da sociologia clássica que, de certo modo, articulava determinada concepção da ação com uma concepção de sistema, pretende iluminar as múltiplas formas de experiência escolar e de experiência do ator, que neste caso, são os sujeitos escolares.

A ideia sustentada por Dubet é a de que houve uma espécie de desencontro entre a maneira como os indivíduos se comportam e a forma pela qual os ambientes institucionais estão estruturados. Esse desencontro faz com que haja uma emergência do sujeito, que aparece como o indivíduo que está o tempo todo tendo que realizar, por meio da própria ação, o sentido da sua existência, que é

plural, mas que pode ser pensada analiticamente a partir das três lógicas apresentadas pelo autor: a subjetivação, a integração e a estratégia.

Nesse sentido, de um lado a discussão sobre a emergência dos sujeitos e sobre a construção de sua subjetividade por meio de sua própria ação, é o que definem a dimensão do sujeito dentro da sociologia da experiência, e de outro, a discussão sobre as instituições e a análise da hierarquia existente no ambiente escolar é o que define a dimensão da escola, na qual os professores são, ao mesmo tempo, parte da lógica do sistema e da lógica da ação dentro do sistema, pois a experiência é a ação do sujeito, e isso permite uma releitura das instituições.

Na visão de Dubet, tem ocorrido nas últimas décadas um esfacelamento da sociologia clássica, umbilicalmente conectada às questões da modernidade. Tal fato se dá pela perda de garantias de metas sociais, que segundo o autor, asseguravam a legitimidade da ordem social. Com isso, as sociedades foram se igualando e os agentes se individualizando e tornando-se indivíduos cada vez mais autônomos.

Sobre isso, a sociologia feita por Dubet apresenta como reflexão para as questões supracitadas a ideia de que “*o ator individual é definido pela interiorização do social, a ação é tão só realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos atores e aos sistemas*” (1994, p. 12). Nesse sentido, quanto maior o nível de socialização do indivíduo, mais autonomia ele pode adquirir, e na medida em que adquire mais autonomia, maiores são as chances de socializar.

Dubet analisa a sociedade como um conjunto integrado de funções, valores e conflitos, que na sua visão, é o conjunto que forma o estado-nação nos moldes pensados pela sociologia clássica. Ao passo que as mudanças que se deram indicam que a sociedade representa mais do que uma imagem específica, pois está ligada a uma teoria das relações que o ator estabelece no interior do sistema social, quando este não é negado. É por isso que a sociedade pós-moderna abarca, na visão do autor, uma diversidade de teorias da ação.

A esse respeito, Dubet apresenta como questionamento fundamental para o entendimento da construção do sujeito como ator social o seguinte ponto: se o indivíduo pode ser identificado somente a partir de uma das racionalidades teóricas possíveis, ou se é viável identificá-lo em diversas racionalidades concomitantemente? Para o autor, essas são questões que dependem de uma

definição da natureza humana, que devem estar ligadas a uma epistemologia, a uma ética, já que cada perspectiva se relaciona com diferentes valores.

Além disso, Dubet sustenta que as teorias que compõem a sociedade pós-moderna defendem que haja uma distância na relação entre ator e sistema. No entanto, para o autor, há um risco em se colocar a experiência social como sendo uma noção propriamente subjetiva, isolada do sistema social e concebida como um tipo de “*vivência flutuante*”; risco este que deve ser evitado, mantendo sempre a consciência de que as lógicas da ação combinadas na experiência social, estão inscritas na objetividade do próprio sistema social.

Dubet apresenta um sistema de ação contido dentro das lógicas de ação que nos ajuda a entender a dialética existente entre subjetivação, integração e estratégia, afirmando que:

[...] os atores constroem a sociedade nas trocas cotidianas, nas práticas linguísticas, nos apelos à identidade contra um sistema identificado com a racionalidade instrumental, com a produção da sociedade como mercado pela agregação de interesses... ator e sistema separam-se (1994, p. 14).

Desse modo, são propostas teorias que Dubet define como sendo de “alcance médio”, que não têm a pretensão de englobar a totalidade de um mundo que lhe escapa. Sugerindo, assim, a noção de experiência social que “*designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade* (1994, p. 15).

Na visão de Dubet, existem três características que são fundamentais para entendermos a lógica da experiência, que não se resume a condutas que podem ser redutíveis a papéis sociais nem à continuação estratégica de interesses: 1) Há uma heterogeneidade nos princípios culturais e sociais que organizam determinadas condutas. Portanto, não se tem a prerrogativa de cumprimento de um programa, mas sim de adaptação simultânea de vários pontos de vista, de uma multiplicidade de orientações e identificações que se combinam. Neste caso, o papel social passa a ser produto da personalidade que se define como a capacidade de gerir a sua experiência e torná-la coerente e significativa para si; 2) Existe uma distância subjetiva que deve ser mantida entre os indivíduos e o sistema. Nesse sentido, sempre haverá uma reserva ou distância crítica do indivíduo em relação à sua ação, à sua cultura ou aos seus interesses. Isto é, dada a grande heterogeneidade das lógicas da ação que se tangenciam na experiência social que também é cada vez mais plural hoje, elas são vividas como um problema, já que cada um se torna

de fato autor relativo da sua experiência. Por isso, verifica-se o desprendimento, a não aderência total a papéis e valores, a reflexividade, a autonomia e a identificação em termos de autenticidade; 3) A construção da experiência substitui a ideia de alienação no centro da análise sociológica. Sobre isso, no pensamento clássico, os movimentos sociais falavam em nome da unidade de um mundo, de um ator e de uma causa, tais como o povo, a classe, o progresso. Agora, diversamente, os movimentos se desmembram, a dominação social não unifica a experiência social.

Na visão de Dubet, para que seja plausível, a análise sociológica precisa ter como referência a experiência dos atores, sem deixar de considerar os fatores antropológicos e psicológicos caros a tais experiências. Portanto, o método de entrevista, segundo Dubet, se fundamenta no que ele define como sendo um *“princípio de explicação e de objetivação deste debate no decurso do qual os atores desenvolvem as dimensões da sua experiência e as cruzam com as interpretações dos sociólogos segundo um processo analítico”* (1994, p. 241).

A interpretação sociológica se apresenta como um problema, porque ela se dá em dois níveis distintos: 1) o sentido da ação do ponto de vista do próprio ator que deve ser apreendido pelo pesquisador e; 2) o sentido no quadro de um modelo geral de organização da sociedade. É essa sobreposição que torna inclusive o debate possível.

Um exemplo que Dubet traz esclarece muito essa questão. E para tanto, mobiliza sua pesquisa empírica sobre os liceus. Quando questionados sobre a motivação da escolha de seus cursos, os jovens dos liceus costumavam trazer explicações individuais, mas quando interrogados sobre como se deram as escolhas, surgiram questões sociais ligadas às suas vidas e à sua racionalidade no processo decisório a partir da situação que lhes era apresentada e como negociavam para serem sujeitos da própria existência. Nesse sentido, Dubet explica que o terreno do conhecimento sociológico é o lugar onde os atores devem ser colocados para explicar por meio de quais ações se deram suas escolhas.

Sobre isso, Dubet observa que a hierarquização das experiências nos Liceus, indica que *“se a organização da experiência do liceu não muda de estrutura, a força das tensões que se tecem entre as diversas lógicas da ação varia de modo muito sensível ao longo de toda a hierarquia escolar”* (1994, p. 213). Essa hierarquização tem uma importância especial para a proposta de pesquisa que estrutura esta tese, pois mostra a relação dialética entre a escola e as

juventudes periféricas, pois na medida em que a escola produz novos sujeitos, eles passam a disputar novos espaços, redefinindo, de certo modo, a própria escola.

Como forma de separação dos alunos do liceu dentro dessa hierarquia, Dubet os classifica como:

a) o “verdadeiro aluno de liceu” (provido de um forte capital escolar, domina perfeitamente o ofício de aluno e possui sobretudo a capacidade de passar facilmente do registro da estratégia para o da integração juvenil); b) os “bons alunos do liceu” (os que não se empenham nas competições mais duras, os que se protegem em primeiro lugar de uma queda social, constroem a sua experiência a partir de uma separação clara das lógicas da ação); c) os “novos alunos de liceu” (estão no centro de tensões mais vivas que as dos dois grupos precedentes. **Estes [últimos] alunos são os grandes beneficiários da massificação do ensino secundário longo** e, muitas vezes, são a primeira geração da sua família a entrar no liceu... estão ao mesmo tempo, dependentes das normas escolares e incapazes de as dominar; **eles estão simultaneamente integrados e excluídos**. É entre eles que a experiência escolar pode ser percebida como uma ameaça contra a personalidade, é entre eles que o tema do desprezo é mais forte, que a tensão entre a autenticidade e os obstáculos é mais viva. Por isso a personalidade é construída sobre o tema do retraimento, do refúgio no privado) (1994, p. 214/215. **Grifo meu**).

Assim, ele chega à proposição de uma tipologia que pretende mostrar como é que o liceu propicia diferentes possibilidades de fruição de algo que seria parte indissociável da experiência escolar. Com isso, dá conta de explicar as reações dos atores, como suas resistências, admitindo a sua racionalidade, e, ao considerar os alunos de liceu como atores dentro da lógica do sistema escolar, observa que é possível ter acesso às questões endógenas do indivíduo e o que está para além delas na sua construção enquanto sujeito. O que, sem dúvida, influencia na sociologia a ser produzida.

Para Dubet, os elementos simples que compõem a experiência social preexistem ao ator ou são impostos por meio da cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação. Nesse sentido, é a pluralidade contida na heterogeneidade tanto dos princípios da ação, como do sistema e dos mecanismos de determinação das lógicas da ação, que possibilita que se fale em “ator” e não apenas em “agente”.

O ator constrói uma experiência que lhe pertence a partir de lógicas da ação que não lhe pertencem e que lhe são dadas pelas diversas dimensões do sistema que se separam à medida que a imagem clássica da unidade funcional da sociedade se afasta (1994, p. 140).

A imagem abaixo, formulada pelo sociólogo francês, nos ajuda a entender melhor a questão que envolve a dialética entre subjetivação, integração e estratégia:



A respeito do que se entende como experiência social, podemos associar subjetivação a movimento social, integração à comunidade, e estratégia a interesse, de modo que a experiência social seria a articulação dessas lógicas de ação. Dubet sustenta que *“os atores sentem essa liberdade em forma de angústia, de incapacidade de escolher, de inquietação quanto às consequências das opções”* (1994. p. 101).

Nesse sentido, o estudo realizado por Dubet, nos permite colocar no centro do debate aquilo que é a relação dialética que existe entre a questão juvenil e a escola, indicando que a crise da escola e a crise da juventude se entrelaçam e exigem, segundo o autor, uma reelaboração teórica que passa pela sociologia da experiência.

Esse esforço teórico encontra uma espécie de aplicação prática no pequeno livro *O que é uma escola justa?* (2008). De modo que, a articulação entre o debate teórico e o argumento propositivo de Dubet, neste estudo, nos interessa na medida em que nos ajuda a compreender melhor as implicações que ele tira de sua noção de experiência para pensar as injustiças escolares e os conflitos que se tornaram recorrentes no espaço escolar.

Naquele contexto, a escola enquanto instituição, estava dada, entre outras coisas, pelo fato de reduzir o estudante à noção de uma igualdade abstrata, na medida em que os mesmos tinham que lidar com uma espécie de fratura da sua subjetividade.

Ao nos colocar o questionamento sobre *o que é uma escola justa*, Dubet (2008) indica que seria *a escola das oportunidades*, entretanto, afirma que a escola sozinha não poderia ser responsável pela criação da igualdade de oportunidades, pois para isso seria necessária a redução das desigualdades sociais. Portanto, dependendo da sociedade na qual está inserido e de quais políticas são aplicadas, cada sistema escolar se aproxima mais ou menos do ideal de igualdade das oportunidades. E, como verificamos no primeiro capítulo, as desigualdades sociais permanecem influenciando as desigualdades escolares, o que na visão de Dubet indica que *“a igualdade das oportunidades não produz, portanto, a igualdade dos resultados”* (2008, p. 31).

No entanto, as fragilidades identificadas por Dubet no princípio da igualdade das oportunidades, que segundo ele, se baseia na “necessária ficção do mérito”, são parte do progresso referente à democratização do acesso à escola, de modo que seria intolerável retroceder quanto a este modelo, pois ele é a expressão pura da passagem de um elitismo republicano (francês) ao pressuposto da igualdade das oportunidades. Contudo, há um ponto em específico que o autor define como cruel dentro desse sistema, que está ligado ao fato relatado sobre o aluno que fracassa e aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso, pois nesse processo de escolarização todos são considerados fundamentalmente iguais.

Mas, como explica Dubet, à medida que o nível de aprendizado dos alunos melhora, a cobrança por excelência em desempenho também se eleva, mantendo, dessa maneira, a produção do que ele caracteriza como “vencidos” dentro de um sistema escolar que se apresenta como acessível a todos, estimulando, de um lado, a competição como um valor a ser seguido, e de outro, como um tipo de problema que precisa ser enfrentado.

A construção do mérito supõe que a maior parte não consegue alcançá-la plenamente. A crueldade das provas do mérito não se deve, portanto, ao nível dos alunos ou às atitudes subjetivas dos professores: ela é antes de tudo consequência da mecânica da igualdade das oportunidades (2008, p. 43).

Nesse contexto, os “vencidos” de que fala Dubet, podem ser lidos, também, como os “excluídos potenciais”, como vimos no capítulo anterior, aos quais se refere Bourdieu (1997), aqueles que lutam para alcançar melhores posições nessa competição, que vivenciam as contradições de uma escolarização como um fim em si mesmo e se decepcionam cada vez que não alcançam o resultado esperado, pois estão submetidos a um processo contraditório em que

todos são considerados fundamentalmente iguais, competindo pelo mesmo ideal, cujo propósito é torná-los desiguais; uma escolarização que produz uma *legião* de “vencedores” e de “vencidos”; ou um sistema de ensino democratizado, mas que em seu interior é reservado a poucos, como pontua Bourdieu.

Em suma, a proposta para diminuir as desigualdades, quando aplicada aos sistemas educacionais, acaba produzindo uma desigualdade escolar a partir do momento em que todos têm acesso à escola, pois em seu interior são tratados pelo princípio da igualdade e não da equidade, exatamente por não haver o reconhecimento da diversidade cultural e social dos estudantes. Sob esta perspectiva, Dubet (2008) sustenta que essas seriam desigualdades que, embora percebidas como justas a partir de critérios escolares, seriam, na realidade, injustas, pois a igualdade de oportunidades que deveria permitir a participação de todos na competição por diplomas e por melhores condições sociais, é pautada por uma lógica de competição, que necessariamente pressupõe vencedores e vencidos.

Com isso, podemos sustentar que a sociologia da experiência aplicada ao debate sobre a escola justa, nos permite perceber como a questão juvenil explode na escola, levando a escola a novos desafios e conflitos éticos. Sobre isso, as especificidades do debate sobre juventudes têm nos mostrado que o crescente interesse pela questão juvenil demarca entre nós a compreensão do quanto a juventude se pluralizou nas últimas décadas. O que nos direciona a refletir sobre como o processo que engloba as mudanças analisadas no capítulo anterior, indica que a questão juvenil e a escola se transformam mutuamente e, com isso, surge a necessidade das escolas de gerenciar esse estudante que está na base da hierarquia apresentada por Dubet (define por ele como os “novos alunos” do liceu) que, conforme veremos na próxima seção, passam a tensionar a escola e as dinâmicas que se estabelecem a partir dessa relação.

3.2 Perspectivas conflitantes em torno da forma escolar

Sem pretender esgotar o debate sobre as novas clivagens que surgem a partir da “crise da escola”, apresento nesta seção uma ilustração de como diferentes autores, em contextos distintos, estão trazendo aspectos diversos a respeito dessas novas clivagens, que servem como demonstração empírica da dialética entre a questão escolar e a questão juvenil discutida nesta tese. Sobre isso, apresento aspectos da realidade da escola de ensino médio francesa, contextualizada por Benjamin Moignard (2008/2014); argentina, a partir da

análise de Daniel Míguez (2014); e mexicana, por meio da abordagem de Gonzalo Saraví (2008).

Como veremos, no cenário francês a escola aparece de forma defensiva, na qual a perspectiva que se tem de uma parcela dos jovens na escola é a de um “aluno difícil”; no caso argentino aparece a preocupação com os efeitos de uma reforma do ensino médio que pretendeu dar maior liberdade de participação aos jovens nas decisões e regras escolares, fazendo surgir, também, novas contradições no processo escolar, gerando novos e desafiadores conflitos; e no caso mexicano essas questões podem ser lidas a partir da problemática que envolve a segregação urbana, demonstrando que os efeitos do lugar sobre a escola influenciam e potencializam as desigualdades escolares, bem como a inserção informal no mercado de trabalho.

Como vimos, desde as transformações iniciadas na década de 1950, a escola passou a ter que lidar com questões, problemas e conflitos que antes estavam além dos muros da escola, e que podem ser analisados a partir dos anos 2000, pela relação da escola com as juventudes periféricas. Sobre isso, o estudo de Benjamin Moignard (2008), no qual se retrata uma escola que passa a ter que lidar com os sujeitos de direitos que foram forjados durante todo esse processo, nos traz um bom ponto de articulação para o debate sobre a relação entre escola e juventude.

O trabalho de Moignard nos traz bons questionamentos sobre o lugar e o papel da escola, apontando como a estrutura dessas instituições podem estar relacionadas com a construção de desigualdades sociais e escolares na medida em que analisamos como se dá o processo de escolarização associado a outros processos, como o de socialização das juventudes periféricas, que pode ser observado no estudo comparado realizado pelo autor por meio de uma etnografia em uma escola brasileira, localizada às margens de uma grande favela do Rio de Janeiro, e em uma escola situada em um subúrbio de Paris, considerado extremamente problemático.

Em suas comparações entre Brasil e França, Moignard aponta alguns padrões de relação social existentes nas duas escolas observadas, e, na sua visão, no caso da escola brasileira, o ambiente escolar é aparentemente amistoso. No entanto, isto se dá pelo fato de que o padrão de relação social estabelecido não demarcar tão bem os papéis sociais dos professores e dos alunos, pois tanto a

relação, quanto os papéis de cada um são exercidos de acordo com atitudes personalistas, que valorizam questões individuais e pessoais.

A respeito disso, Moignard sustenta que uma das consequências de uma trajetória escolar em que se prevalece o caráter paternalista nas relações, é a falta de foco no ensino/aprendizagem. O que se dá muito em vista do discurso dos professores, que na escola em questão acreditam que o importante não é exatamente que os alunos aprendam em termos de saber acadêmico, mas sim que estejam dentro da escola, protegidos do meio em que vivem (fazendo referência à violência externa que pode ocorrer na favela). O que para Moignard indica que a escola brasileira faz parte do meio em que está inserida, mas acaba por não propiciar aos alunos um sentimento de esperança de que podem ascender socialmente por meio dos estudos.

No que se refere à escola francesa, Moignard define o ambiente escolar como sendo de “barricada”, pois observa que o padrão de relação social estabelecido está sempre na iminência do conflito. Neste caso, essa é a consequência de uma instituição que não está atenta, ou o que é pior, não leva em consideração as particularidades dos estudantes que compõem um público totalmente heterogêneo.

Com isso, o que se observa é uma escola e seus profissionais exercendo papéis cada vez mais punitivistas, o que, na visão do autor, indica que se tem uma escola que leva o conceito de ser republicana, mas que rompe totalmente com o meio que a cerca, e mesmo sendo uma escola que se posiciona como um meio de integração e emancipação muito forte, acaba fortalecendo a perpetuação de desigualdades sociais quando não garante a ascensão social de determinados grupos.

Portanto, guardadas as diferenças entre os dois casos analisados por Moignard, ambas as escolas apresentam padrões de relações sociais que podem influenciar na construção de jovens com atitudes violentas. Nesse sentido, o problema que envolve o fracasso escolar, vem sendo atravessado pelas manifestações de violência no interior das escolas. O que, de certo modo, dá sentido a algo que o autor apresenta em estudo posterior sobre a mudança na forma como são tratados os alunos: se antes eram compreendidos de acordo com suas dificuldades, agora passam a ser encarados como sendo o próprio problema, carregando o peso da precariedade e da instabilidade social e econômica que vão além dos muros da escola, passando a ser os alunos “difíceis”.

Os alunos com fracasso escolar passam a ser os alunos “difíceis”, a imagem do aluno “amigável” se apagou em benefício desse novo “selvagem” que encarna a resistência à norma escolar, esse aluno desviante (Moignard, 2014, p. 486).

Sobre isso, Moignard (2014) aponta que na tentativa de lidar com os alunos “difíceis”, foram pensadas políticas públicas educacionais na França, que resultaram na criação de um aparato institucional de apoio às escolas inseridas em “territórios sensíveis”, classificados como Zonas de Educação Prioritária (ZEP), e que consiste na implantação de dispositivos de socialização dos jovens estudantes, visando o combate à violência na escola, ao fracasso escolar e à evasão escolar. Para Moignard, a forma como vêm sendo utilizados estes dispositivos indica uma tentativa de responsabilizar o estudante por sua inadequação ao sistema escolar, bem como por sua dificuldade de se relacionar e socializar no meio escolar.

Nisso consiste a ideia de ressocialização dos estudantes advindos de meios populares, colocando-os como responsáveis por sua adaptação à socialização no ambiente escolar e adaptação ao próprio ambiente escolar, e tirando da escola a responsabilidade de proporcionar processos que ajudem os estudantes a se integrar e serem aceitos no interior da instituição. O que, em alguma medida, é uma problemática que faz parte da fragilidade institucional da escola, que se intensificou a partir do processo de massificação escolar, que traz consigo novas preocupações sobre as questões que envolvem o desafio democrático desse processo, que é, segundo Moignard, conseguir lidar com as desigualdades sociais de êxito na escola.

Para Moignard, as desordens que se dão na escola francesa podem ser lidas como uma consequência do que ele define como “*tensões normativas entre vida juvenil e normas escolares, que marcam as dificuldades de adaptação da escola francesa à nova heterogeneidade do público e o seu confronto com as socializações juvenis e populares em particular*” (2014, p. 484).

No contexto analisado pelo autor, o ideal democrático de uma escola que deveria ser para todos, é quebrado quando passa a haver a necessidade de medidas externas de tratamento de seus alunos que geram problemas para a instituição em questão. Medidas estas que se inserem, também, na mudança da forma escolar que deixa de se concentrar em uma abordagem pedagógica com foco na aprendizagem, e passa a se debruçar sobre uma gestão da ordem e da disciplina.

A imagem de uma escola de ensino médio conflituosa é um problema que vem se manifestando de diferentes maneiras em diferentes contextos, e a forma

como ela é muitas vezes reduzida a uma percepção de violência tende a empobrecer sua própria complexidade, e mesmo sua potencialidade transformadora. Esta é uma linha de interpretação proposta por Daniel Míguez (2014) ao tratar da escola argentina, de modo a situar seu trabalho em um contexto no qual a escola se vê ameaçada por novas formas de violência⁴:

[...] a imagem de uma escola conflituosa, conturbada e até mesmo violenta... tornou-se prevalecente no país, especialmente desde que um incidente violento fez com que as representações coletivas de atores internos e externos das comunidades escolares cristalizassem a ideia da escola comum como “terra de ninguém”, onde pode acontecer tudo (Míguez, 2014, p. 450).

Para pensar a questão, a hipótese sustentada por Míguez é a de que, apesar de a mídia ter tido forte influência na difusão destas percepções, elas se inserem em um tipo de experiência diária que produz uma imagem de episódios isolados de violência grave como sendo representativos de um todo, uma “metonímia”, caracterizando tais episódios como uma síntese do conflito escolar, que na realidade envolve um processo mais amplo de acontecimentos, e que, na visão de Míguez, suscita o questionamento sobre se há de fato um *“encadeamento entre formas mais leves de conflito escolar e formas mais graves de violência”* (2014, p. 451).

Em busca de explicar se os dois tipos de fenômenos supracitados estão vinculados, ou se são de natureza distinta, Míguez apresenta algumas perspectivas que possibilitam o entendimento de como variados tipos de ocorrências que se dão no interior das escolas podem explicar, mesmo que parcialmente, de onde vêm as representações que definem a escola como sendo mais ou menos conflituosa, ou mais ou menos violenta. A esse respeito, o autor pontua que:

A questão, portanto, não é a se devemos partir de uma definição mais ou menos restritiva de violência, mas, antes, a de observar as manifestações da realidade para nelas identificar processos ou eventos que, com base na perspectiva explicativa que desejamos empregar, possuam elementos em comum que nos permitam considerá-los como objetos do mesmo tipo (2014, p. 454).

Para Míguez, a análise de algumas formas de “conflito” em uma comunidade escolar de Buenos Aires, indica que o conflito se dá na medida em que as interações que se estabelecem não estão de acordo com as expectativas

4 Em outubro de 2004, em uma cidade de porte médio da província de Buenos Aires, um jovem levou uma arma para a escola e disparou tiros em vários de seus companheiros. Foi um fato isolado, e desde então somente muito ocasionalmente tem ocorrido episódios similares (ainda que nunca exatamente na mesma escola). No entanto, esse episódio marcou um ponto de inflexão na opinião pública e no tratamento dado pela imprensa a incidentes violentos na escola (Míguez, 2014, p. 450).

criadas inicialmente pelos atores envolvidos, e que nem todos os tipos de conflitos podem ser compreendidos ou tratados da mesma maneira.

Para dar conta de formas alargadas de conflituosidade escolar, Míguez apresenta algumas mudanças progressivas que ocorreram na Argentina desde a retomada à democracia em 1983 no que se refere a sucessivas reformas educacionais que tinham como foco tornar a escola uma instituição democrática. Dentre os esforços realizados destacam-se: a transformação das normas de regulação da “conduta”, com os alunos passando a ter influência na elaboração e aplicação das normas reguladoras da cotidianidade escolar; o nivelamento da educação como uma forma de gerar uma integração mais igualitária, visando a entrada no mercado de trabalho e o acesso mais amplo aos bens de consumo, o que gerou a abolição dos mecanismos de suspensão por tempo prolongado (“expulsão por um ou dois anos da escola”), e passou-se a estabelecer regimes mais flexíveis de aprovação das disciplinas.

No ano de 2006, foi sancionada a nova *Ley de Educación Nacional*, que substituiu a *Ley Federal de Educación* de 1993, que guardadas as diferenças, preservou o objetivo de democratizar a educação escolar por meio de um papel nivelador. Naquele contexto, Míguez ressalta que uma das medidas que modificou profundamente a rotina escolar foi a criação dos “Conselhos de Escola”, que mais à frente foram chamados de “Conselhos de Convivência”, pensados para atuar na gestão da vida cotidiana nas escolas, de modo a contemplar as políticas pedagógicas e as formas de regulação da disciplina, e que gerou a criação dos “Códigos de Convivência”. Os “Conselhos de Convivência” têm como prerrogativa a eliminação do conceito de “normas de disciplina”, bem como a imposição da participação dos alunos tanto na elaboração quanto na aplicação das regras internas da escola.

Míguez relata que durante a realização de sua etnografia, pôde observar algumas formas de conflitos que se formaram a partir dos novos “Códigos de Convivência”, envolvendo certos “ritos escolares” que foram modificados alterando alguns momentos da vida cotidiana da escola, como por exemplo, o retorno do recreio para as aulas, que às vezes demorava até 30 minutos do sinal, o consumo de alimentos e bebidas na sala ou ouvir música durante a aula, desde que isso não interferisse na dinâmica da sala de aula, a distribuição do espaço, das mesas e cadeiras, ou mesmo a regulação dos tempos de entrada e saída da aula,

bem como a monopolização da palavra e da organização das atividades do professor. Tudo isso passou a ser um campo de conflito e de negociação.

Sobre isso, Míguez aponta que os conflitos identificados estão referidos à falta de motivação dos alunos, externalizada por eles como um sentimento de “tédio” em relação à escola, e à percepção que têm de que as exigências acadêmicas são excessivas, conforme foi respondido no questionário aplicado em sua pesquisa. Nesse sentido, o autor sustenta que, ao contrário da ideia disseminada pela mídia e defendida por algumas escolas sobre estas terem se tornado uma instituição violenta e “sem controle”:

O que parece ocorrer é que as formas tradicionais de regulação dos vínculos na escola caíram em desuso, e com isso caiu também a tradicional capacidade dos adultos de fazer prevalecerem suas propostas de organização das rotinas e atividades escolares. Hoje o espaço escolar na Argentina parece estar atravessado por propostas provenientes tanto dos professores quanto dos alunos, sem que existam formas preestabelecidas de definição sobre qual delas prevalece. Paradoxalmente, tal situação não levou à ausência de conflitos, mas a conflitos que poderíamos denominar como de “baixa intensidade” (2014, p. 476/477).

É nesse sentido que Míguez afirma a existência de uma “diversidade concreta” entre violência e conflito, que na sua visão, não devem ser tratados como fenômenos semelhantes, pois abarcam uma diversidade de manifestações tanto na maneira como surgem quanto nos efeitos que geram. Essa compreensão das conflituosidades em sua diversidade, apresentadas pelo autor, possibilita o reconhecimento de seus diferentes efeitos, apontando para um quadro muito mais plural do que a abordagem definida pela mídia acaba por produzir.

Como estamos vendo, as escolas de periferia, que lidam com jovens que precisam combinar a escolarização com formas de inserção laboral, convivem inevitavelmente com novas complexidades, que tendem a se transformar em conflitos e até em situações de violência, na escola ou mesmo contra a escola. Nesse sentido, os efeitos do lugar, para utilizar conhecida expressão de Bourdieu, ganham um peso muito relevante para a definição da dinâmica escolar. A esse respeito, é interessante trazer para o debate o trabalho de Gonzalo Saraví (2008), para quem “*a segregação urbana está inserida, de distintas formas, em processos de diferenciação, desigualdade e/ ou exclusão sociais*” (idem, p. 184), explicando que, apesar de haver diferença nos processos em que se inserem tais conceitos,

eles refletem uma condição relacional entre “*nós e os outros*”, que representa a integração ou a exclusão, ou a realidade de se ter mais ou menos oportunidades.

A partir de estudo em Vallle de Chalco, município da região metropolitana da Cidade do México, Saraví busca problematizar a relação e a interação com “os outros”, aos quais se refere quando define a segregação urbana, indicando que há uma naturalização da “condição de ser o outro”, e que isso se insere na ideia de pertencimento à ordem das coisas previamente estabelecidas, que por sua vez, fazem parte de uma estrutura que segue fragmentando identidades e individualizando os riscos em uma sociedade que segrega e cria desvantagens para aqueles que já sofrem com a desigualdade social e econômica.

Os diferentes, os desiguais, os integrados e os excluídos, que podem ser representados pelos mesmos sujeitos em distintas combinações, multiplicam-se e estão cada vez mais perto. A pergunta que surge de maneira inevitável é, parafraseando Alain Touraine, se “poderemos viver juntos”, e mais ainda, como experimentalmente se vive em e com a condição de ser o outro (2008, p. 184/185).

A estrutura social mexicana apresentada por Saraví se caracteriza por uma profunda desigualdade, que pode ser verificada a partir de diversos indicadores, como por exemplo, os de distribuição de renda, os níveis educacionais, inserção no mercado de trabalho, entre outros que expressam o contraste das condições de vida da população mexicana.

No que se refere ao caso do Vallle de Chalco, Saraví observou aspectos da experiência prática da escola, que se insere em qualquer experiência ligada ao trabalho diário de crianças, adolescentes e jovens com relação a sua condição de estudante, caracterizando uma experiência prática que pode estar ligada tanto às condições materiais em que se dão, quanto à realidade em que foi socialmente construída. E, neste caso, o que se constatou foi um tipo de experiência prática que sugere a presença de uma “escola limitada” por ter passado por diversos processos que lhe tiraram o espaço e, sobretudo, a centralidade.

Boa parte da perda da centralidade da escola pode estar associada às atividades de trabalho desenvolvidas pelos adolescentes, e que, na visão de Saraví, afetam o desempenho escolar. Nesse sentido, o autor sustenta que a precoce inserção ao mercado de trabalho influencia na construção de uma escola limitada diante da perda de sua centralidade. De modo que o baixo desempenho, neste caso, pode ser explicado pelo aluno que já chega na aula cansado, e que não tem tempo para estudar ou fazer os deveres de casa, pois as tarefas escolares começam

a ser deixadas de lado para que atendam às exigências profissionais que geram preocupações, fazendo com que o estudante direcione sua disposição e expectativas para o trabalho e não mais para a escola.

Sobre isso, Saraví entende que a inserção precoce no mercado de trabalho é algo comum entre os jovens, e que passou a ser algo socialmente aceito, e muitas vezes, necessário. No entanto, pontua que tal fato tem como efeito inevitável a *“perda precoce da centralidade da escola na experiência quotidiana desses jovens, e inclusive na constituição deles mesmos como sujeitos diante do trabalho”* (2008, p. 203). O que nos indica que um problema que se inicia com a segregação urbana potencialmente terá um efeito cascata, gerando desigualdades em diversos setores da sociedade.

Contudo, a experiência escolar não se reduz apenas às práticas, estando ligada também a emoções ou sentimentos vividos pelos estudantes no interior da escola, algo que foi constatado por Saraví ao entrevistar jovens que já haviam frequentado escolas públicas em Valle de Chalco, e que, segundo o autor, ocorre não só pelas horas que os estudantes passam na escola, como pela *“experiência quotidiana que permeia o estado de espírito dos jovens”* (2008, p. 207). O “estado de espírito” mencionado pelos jovens estava, na maioria das vezes, ligado ao sentimento de tédio em relação à escola, sendo algo que só aparece em respostas de frequentou ou frequenta a escola secundária, e nunca referente à escola primária.

Sobre isso, diferentemente do que Daniel Míguez pontuou em seu trabalho sobre a escola na Argentina, onde o “tédio” e a percepção de que as exigências acadêmicas eram excessivas e, potencialmente, eram fatores que influenciavam os conflitos escolares identificados, no caso mexicano o tédio dos jovens entrevistados não está ligado às atividades de estudar, ler, fazer deveres ou permanecer sentado na sala de aula, nem mesmo é algo que gere conflitos, mas aparece como um sentimento de *“ausência de sentido do fazer e do estar (na escola)”* (2008, p. 208), tanto pela percepção que têm da incapacidade da escola de gerar alguma transformação que vá influenciar na sua construção enquanto sujeitos de direitos, quanto pelo sentimento de *“desejo frustrado de inclusão”* (idem), influenciando, de certo modo, o abandono escolar precoce. O que para Saraví também se relaciona com uma entrada precoce na vida adulta.

No mundo da *escola limitada*, a partir do nível secundário, a educação para os jovens começa a entrar em atrito com outras esferas de integração. É possível distinguir pelo menos três dessas esferas: a família,

o trabalho e a migração. Mas não se trata somente de uma competição de alternativas, observa-se que, à medida que a escola se enfraquece, as outras aparecem socialmente mais firmes, familiares, e menos incertas. Ou seja, a escola, que para um amplo setor da população aparece como uma instância chave no processo de transição para a etapa adulta, aqui aparece como o caminho mais arriscado e menos conhecido (2008, p. 212).

Com isso, Saraví sustenta que os fenômenos de segregação urbana se espalham por diversos setores da sociedade, indicando que a forma como estão organizados determinados espaços pode condensar e retroalimentar os processos de diferenciação, desigualdade e exclusão que caracterizam estruturas sociais como as apresentadas em seu estudo.

Quando Saraví menciona a ideia de experiência, inevitavelmente nos remete ao que Dubet (1994) postula ao realizar uma *sociologia da experiência*, na qual a experiência em si é a ação do sujeito, e na visão de Dubet, isso permite uma releitura das instituições. Portanto, podemos refletir sobre a articulação realizada até aqui, que nos coloca diante de um debate que envolve de um lado a dimensão da escola e a “crise da escola”, e de outro, a dimensão do sujeito e a “crise da juventude”, que se relacionam com a importância de pensar a simbiose entre a questão juvenil e a questão escolar, sem deixar de lado a relevância da discussão sobre a emergência dos sujeitos que estão a todo o tempo construindo sentido para suas ações, dando corpo a sua própria subjetividade.

Nesse sentido, podemos pensar que tipo de escola seria justa para potencializar a construção da subjetividade de jovens, mas não podemos esquecer de refletir sobre como determinados tipos de sociedade também influenciam neste processo. Pois, como vimos, os novos sujeitos escolares, que trazem uma nova realidade para o interior da escola, produzem uma espécie de reação defensiva por parte dessa instituição que passa a caracterizar esses jovens como “alunos difíceis”, reagindo à heterogeneidade juvenil de modo a se tornar ela mesma produtora de novas formas de desigualdade.

Sobre isso, a articulação do debate teórico proposto por Dubet, em torno das teorias da ação, com alguns flagrantes de como essas transformações que ocorrem tanto na juventude como na escola, e que são mútuas, podem gerar em contextos distintos, tipos diferentes de respostas e de novos conflitos, como vimos a partir dos casos mais recentes da França, Argentina e do México.

Essas abordagens, que demonstram o quanto a escola passa a ser ela mesma definidora de critérios de percepção sobre as juventudes, e do quanto conflitos, muitas vezes provocados por anseios dos jovens de serem mais ouvidos, tendem a ser reduzidos a manifestações de violência, propiciam para o estudo desta tese um olhar mais atento aos múltiplos efeitos da heterogeneidade juvenil e da construção de subjetividade dos jovens na sua relação com a escola. Na terceira e última seção deste capítulo, procuramos situar as juventudes brasileiras em sua relação com a escola a partir de uma aproximação com as múltiplas variáveis que atravessam suas experiências.

3.3 A distância entre a garantia e a efetivação dos direitos

A categoria *juventudes*, no plural, nos remete à heterogeneidade que compõe essa parcela da população, que, em busca de se individualizarem e serem reconhecidos dentro de seus próprios grupos, externalizam uma pluralidade que para ser melhor compreendida precisa ser lida a partir da articulação de diversas esferas de sociabilidade. Aqui, é válido combinar a noção de experiência de Dubet, com aquilo que Habermas (1997) define como “*mundo da vida pluralizado*”, centrado nas ações comunicativas do dia a dia em que o indivíduo constrói a sua trajetória, que é resultante do que o autor define como “*jogo entre reprodução cultural, integração social e socialização*” (idem, p. 111).

Ao constatar que a linguagem das ações comunicativas é insuficiente para possibilitar a integração social devido à pluralização do mundo da vida, Habermas encontra no direito uma solução para esse tipo de integração, não pelo fato do direito ser impositivo, mas por atribuir validade às pretensões de verdade advindas da esfera pública. Com isso, o autor define a luta por direitos como um possibilitador da racionalização do mundo da vida e um meio de integração social. Portanto, podemos pensar a escola na chave habermasiana, como sendo um espaço de encontro e de conflitos, mas também de efetivação de direitos das juventudes no Brasil, de modo que os jovens seriam os próprios articuladores neste processo de integração.

Sobre isso, as especificidades da sociedade brasileira no que se refere ao debate sobre juventudes, têm nos mostrado que o crescente interesse pela questão juvenil demarca entre nós a compreensão do quanto a juventude se pluralizou nas últimas décadas, e do quanto está atravessada pela luta por direitos. Este Brasil dos anos de 1990 e 2000, começa a viver de modo muito evidente a questão da

juventude como um problema, não por acaso em meio ao processo de ampliação da escolarização de jovens de classes populares.

A respeito das múltiplas experiências vividas na juventude, podemos recuperar o argumento de Helena Wendel Abramo (2005) quando explica que, *“juventude é desses termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer, normalmente reclamações indignadas ou esperanças entusiasmadas”* (Abramo, 2005, p.37).

No entanto, a autora sustenta que, ao explorarmos melhor o termo, nos damos conta do quão impreciso ele é, e em sua análise busca explorar não só a dimensão simbólica do termo, como também a dimensão histórica e política em que se desenvolve a juventude ou *as juventudes*, como ela mesma pontua. Para dar conta da imprecisão contida no termo juventude, Abramo utiliza o conceito de “condição juvenil” no intuito de iluminar alguns pontos sobre o debate que envolve as juventudes brasileiras, um debate que é, acima de tudo, político, quando pensamos em movimentos estudantis, por exemplo.

Nesse contexto, importa ressaltar as opiniões e avaliações dos jovens a respeito da sua participação na construção social de sua própria “condição juvenil”. Levando em conta as diferenças e desigualdades que compõem *as juventudes*, Abramo resalta a importância de estarmos atentos às particularidades socioculturais da condição juvenil no sentido de enxergarmos *“as possibilidades de vivência e experimentação diferenciada”* (2005, p. 69), que englobam a complexidade de dimensões como a sexualidade e a educação, analisadas pela autora como sendo parte do processo constitutivo da condição juvenil, e não apenas como mera fase transitória entre a infância e a vida adulta. Para tanto, Abramo analisa dados referentes a processos constitutivos, como por exemplo:

[...] relação de dependência/independência da família de origem, situação matrimonial, condição de maternidade/paternidade, atividades nas quais suas vidas estão centradas (escola, trabalho, lazer, religião) para verificar o que é possível inferir a respeito dos traços da vivência juvenil no Brasil hoje (idem, p. 45).

A multiplicidade de artigos que compõe o livro nos proporciona a compreensão da pluralidade juvenil a que se refere Abramo. Sua análise tem como base, jovens de 15 a 24 anos, intervalo que vem se convencionando no Brasil para definir o termo *juventudes*.

Os dados de sua pesquisa apontam para o fato de que a variação existente entre jovens, no que se refere à relação entre educação e trabalho, pode estar relacionada ao aumento nas taxas de escolarização no Brasil nos anos que antecederam sua pesquisa (anterior a 2005). Dos jovens entrevistados, 64% estão na condição de estudante, mas isso tende a variar de acordo com a faixa etária em que se encontram. Tal condição é válida para cerca de 90% dos jovens entre 15 e 17 anos, ao passo que 43% dos jovens entre 21 e 24 anos estão na mesma condição juvenil⁵.

Nesse contexto, ainda existe a oposição entre os jovens que estudam e os que estudam e trabalham. O percentual de jovens estudantes é maior entre aqueles que ainda não são parte da população economicamente ativa (PEA), ocupando 84% dessa condição, enquanto 58% dos jovens que trabalham ou estão procurando emprego, também estudam. Dos quais, 39% consideram o trabalho como uma *necessidade*, 26% veem no trabalho uma forma de *independência*, 22% enxergam a possibilidade de *crescimento* por meio do trabalho, e 22% definem o trabalho como sendo uma forma de *autorrealização*.

A esse respeito, ao levantarmos dados mais recentes sobre a “condição juvenil”, é possível perceber uma mudança não só nos percentuais, mas também nas perguntas e respostas realizadas, pois as *juventudes*, no intervalo de dez anos, já estão diferentes daquelas analisadas por Abramo em 2005. As *juventudes* vão ocupando espaços e construindo seu modo de vida de acordo com ações e formas de pensar referentes à época em que vivem e ao espaço que ocupam.

Sobre as diferentes formas de vida, em espaços e tempos distintos, podemos pensar na questão que envolve juventudes e religião, pois trabalhando com a noção de juventude no plural, devemos levar em conta as diversas maneiras de ser jovem na contemporaneidade. Em vista disso o estudo de Regina Novaes, *Juventude, religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais* (2012), retoma informações de pesquisas realizadas, nos dez anos que antecederam seu estudo, nos colocando à frente de experiências de jovens como cidadãos, atuantes na chamada “sociedade civil”. Para tanto, a autora aborda o tema da “diversidade cultural” e dos “direitos humanos”, de modo a elucidar a

⁵ A pesquisa de Helena Abramo “perfil da Juventude Brasileira”, foi uma iniciativa do Projeto Juventude/Instituto Cidadania, com parceria do Instituto de Hospitalidade e do Sebrae. Amostragem de 3.501 entrevistas, distribuídas em 198 municípios, contemplando 25 estados. Campo realizado em dezembro de 2003. Retratos da juventude brasileira, 2005.

maneira como os jovens ocupam os espaços da ciência, da cultura e da política.

De antemão, Novaes destaca que:

[...] as relações entre religião e política continuam delicadas. Em pleno século XXI, nessas alturas dos “tempos modernos”, transformações sociais recentes se encarregam tanto de (re)produzir conhecidos distanciamentos e permanentes tensões quanto de produzir inéditas aproximações entre essas dimensões da vida social (Novaes, 2012. p. 184).

A respeito disso, a questão que envolve o debate sobre Estado laico, hoje, torna inevitável considerarmos o fato de que a separação entre Estado e Igreja, no Brasil, ocorreu de forma muito branda. E, sobre esse aspecto importa olharmos para as aproximações entre religião e política, de que fala Novaes.

Diante das múltiplas expressões religiosas presentes tanto no campo da cultura, como no campo da política, que denotam essa interpenetração naquilo que chamamos de público, Novaes ressalta a importância de pensarmos o espaço público não só como lugar de encontro entre sociedade e Estado, mas como lugar de mudanças constantes, em que as disputas e negociações que, muitas vezes, divergem em seus propósitos, se modificam de acordo com as demandas que surgem a partir do momento em que se entrecruzam esferas como a da juventude, da religião e do espaço público que, atualmente, *“não comportam hoje uma base única de representação cuja unidade poderia ser garantida por interesses comuns, corporativos ou de classe”* (2012, p. 185).

Nesse sentido, as aproximações de dimensões como cultura, política e religião, têm mostrado aquilo que Novaes caracteriza como sendo uma (re)apropriação da noção de diversidade cultural, e também religiosa, entre os jovens que ocupam os espaços supracitados. E o fato de algumas sociedades estarem se tornando cada vez mais “policêntricas”, culmina em um tipo de configuração que, na análise da autora, propicia encontros que se dão em diferentes territórios, entre atores religiosos e atores políticos, “civis e secularizados” que, com suas opiniões as mais diversas, acabam aumentando a oportunidade de estarem inseridos no debate público.

Assim sendo, valores culturais classificados como religiosos (e vice-versa) e valores religiosos classificados como políticos (e vice-versa) se inter cruzam no campo da convivência civil e chegam, até mesmo, a se incorporar nos projetos e ações de setores governamentais encarregados da formulação de políticas públicas (2012, p. 185).

Em se tratando de (re)apropriação, Novaes traz a ideia de que, hoje, no campo da política, os “usos (e abusos)” dos conceitos de cultura, em decorrência

da diversidade cultural, que traz junto a dimensão religiosa, muitas vezes, faz com que esses usos se deem de maneira contraditória, como quando se aciona as ideias de “multiculturalismo” e de “interculturalidade” em meio a disputas de poder e conflitos sociais. Com isso, a autora afirma que, se por um lado a forma como é acionada a noção de subjetividade pode significar a produção de isolamentos estratégicos, que visam manter em seus “devidos lugares” as culturas, as identidades, os grupos e as religiões; por outro lado, e simultaneamente, o “reconhecimento da diversidade” no interior dos espaços de disputas democráticas vem contribuindo para fortalecer os valores religiosos e o pertencimento de determinados grupos a tais valores na medida em que se prega uma afirmação ética de “paz e justiça”, que evoca os “direitos humanos universais” (2012, p. 185).

A heterogeneidade que compõe o espaço público pode ser lida por meio da chave da pluralidade juvenil das diversas juventudes que ocupam, ou buscam ocupar o espaço público, ou qualquer outro espaço que importe de acordo com suas narrativas, como por exemplo, os espaços da favela, ou da periferia no Brasil. Um desses espaços é apontado por Novaes como sendo o da “cultura hip-hop”, e com relação ao estudo sobre o rap, Novaes constata que:

[...] o ritmo valoriza a palavra que, por sua vez, produz a atitude. A batida, a palavra e atitude se somam para disseminar uma “visão crítica” frente às desigualdades sociais, ao preconceito racial, a precariedade das ações do Estado, a corrupção e a truculência policial (idem, p. 190).

Novaes destaca alguns tipos de apropriações da bíblia, utilizadas por meio do rap, para caracterizar dramas sociais vividos pela população periférica, nesse caso, de São Paulo. Para tanto, a autora usa como exemplo o CD dos Racionais, *Sobrevivendo no Inferno*, que tem escrito em sua capa e contra capa: “Refrigere minha alma e guia-me pelo caminho da justiça” – Livro dos Salmos, Salmo 23, cap.3 e cap. 4 “e mesmo que eu ande no vale das sombras e da morte, não temerei mal algum porque tu estás comigo”.

A propósito, esse CD foi lançado em 1997, ano em que apenas 2,2% de pardos e 1,8% de negros, entre 18 e 24 anos cursavam ou tinham terminado o ensino superior. E, de acordo com Mano Brown (um dos componentes do grupo Racionais’Mc), em entrevista dada à Revista Carta Capital em julho de 2018⁶:

O cenário das músicas é a pobreza. O enredo e a narrativa é a exclusão, a discriminação e o racismo. A atmosfera é a do medo e da violência. O

⁶ Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/digital/138/sistema-de-cotas-completa-dez-anos-nas-universidades-brasileiras>

sentimento é de ódio, rancor, frustração, indignação. E o desfecho, o cemitério São Luiz (citado na música *Fórmula Mágica da Paz*, faixa 11 do álbum e que no final da década de 1990 era o cemitério com maior número de jovens negros enterrados no Brasil), ou o encarceramento penitenciário (falido, cruel e sanguinário, dissecado na faixa 7 do disco, com a música *Diário de um detento*, na qual fica nítida a crítica ao massacre do Carandiru, ocorrido em 2 de outubro de 1992)⁷.

Ao refletir sobre determinadas aproximações entre as dimensões políticas e religiosas e sobre a apropriação da noção de “diversidade religiosa” e de “direitos humanos” como uma maneira de fomentar a renovação do fazer político, Novaes constata que, tais fatos justificam a presença de jovens religiosamente motivados nos embates que se dão no espaço público, e que, a partir de então, o que deveria ser pensado e (re)apropriado, é o diálogo que se estabelece a partir do que a autora classifica como sendo um legado da literatura sociológica e antropológica, a partir dos quais pode-se identificar pares de oposição clássicos para essas áreas:

Sagrado/profano; religioso/civil; público/privado; individual/coletivo, buscando identificar os fluxos comunicacionais entre esses polos. Bem como, trata-se também de buscar outras categorias e costuras explicativas que nos aproximem um pouco mais da experiência social dos jovens desta geração (2012, p. 204).

Sobre isso, as múltiplas expressões religiosas tanto no campo da cultura como no campo da política, indicam uma interpenetração naquilo que denominamos “público”, o que, em alguma medida, nos coloca diante da necessidade de pensar o espaço público não só como lugar de encontro entre sociedade e Estado, mas como lugar de mudanças constantes, em que disputas e negociações que, muitas vezes, divergem em seus propósitos, se modificam de acordo com as demandas que surgem a partir do momento em que se entrecruzam esferas como a da juventude e do espaço público, que abarcam os marcadores de classe, raça, gênero e religião. É nesse sentido que a escola aparece como sendo um espaço em que são delimitadas novas desigualdades entre os jovens de classes populares, demarcando, certamente, novos conflitos em torno de bens simbólicos e culturais, inclusive aqueles relacionados à política e à religião.

Por um lado fala-se de uma laicidade conquistada por meio da Constituição Federal de 1988⁸ e, por outro, observa-se aquilo que Sarah Laurindo

⁷ Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br>

⁸ “Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I- estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”. Disponível em: (https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.10.2017/art_19_.asp)

caracteriza como sendo uma interpenetração do Estado e da Igreja em diversas instâncias, como por exemplo:

[...] quando persistem símbolos religiosos em repartições públicas; quando se faz referência a algum ritual religioso em sessões legislativas; ou quando se instituem e se multiplicam os feriados desta ou daquela religião. Nenhum lugar talvez seja mais sensível a este valor quanto a escola pública. Nessa instituição, mais do que em outros espaços, é uma referência de separação (Laurindo, 2018, p. 19).

Em diálogo com a noção de laicidade, Ribeiro, Pátaro e Mezzomo (2016), argumentam sobre a ideia de aquilo que denominam “laicismo”, possivelmente está associado ao pluralismo religioso. Os autores sustentam que o termo “laico” não precisa obrigatoriamente remeter à ideia de “sem religião”, mas deve ser visto como possibilidade de coexistirem diversas denominações religiosas em uma sociedade, desde que estas estejam de acordo com a liberdade e imparcialidade dentro dos espaços públicos, e o pleno entendimento de que religiões não devem interferir em assuntos do Estado. (2016, p. 57) Em vista disso, alguns teóricos e pesquisadores têm se debruçado sobre o tema da laicidade/secularização para dar conta de um debate que envolve gênero, sexualidade, educação, religião e política.

Nesse contexto, a discussão realizada por Sérgio Carrara (2015) ao escrever sobre *moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo*, nos fornece um bom panorama de um processo que o autor define como sendo de “*cidadanização de diferentes sujeitos sociais*” (2015, p. 324), que tem se conflagrado de forma conflituosa na cena contemporânea brasileira, em que se entrecruzam identidades múltiplas e, portanto, singulares, apesar de sabermos que ser jovem já é por si só, uma categoria heterogênea.

Carrara aborda questões de gênero e sexualidade por meio do debate que corre atualmente no plano jurídico/ político nacional e internacional acerca do que se define no senso comum como “ideologia de gênero”. Para tanto, mobiliza a discussão que, à época, se dava em torno da possível aprovação dos planos estaduais e municipais de educação em diferentes câmaras legislativas do país, uma vez que, no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE) já havia sido aprovado, em 2014, com a medida de suprimir do texto final qualquer menção ou trechos em que fossem explicitados os termos “gênero”, “orientação sexual” e “sexualidade”.

Nos bastidores da aprovação do PNE em 2014 e, por sua vez, da construção de uma forte oposição à qualquer questão que suscitasse o debate sobre gênero e sexualidade, estavam deputados e senadores, em sua grande maioria, vinculados a denominações cristãs que, segundo Carrara, *“faz eco às manifestações públicas de diferentes igrejas evangélicas brasileiras e do próprio Vaticano quanto aos supostos perigos da disseminação, especialmente entre crianças e adolescentes, do que designam como ideologia de gênero”* (2015, p. 323).

A contribuição que Carrara nos dá a respeito da crítica conservadora e a demonização daquilo que tem se denominado como “ideologia de gênero”, denota não só a falta de reconhecimento dos ideais de igualdade entre homens e mulheres, como também da diversidade de gênero e de orientação sexual, o que levou a uma maior mobilização por parte daqueles que lutam em torno de uma pauta mais progressista, por direitos sexuais e reprodutivos, por um Estado laico de fato, tentando reverter o processo em curso nas secretarias municipais e estaduais de educação.

Contudo, como podemos inferir da leitura de Ribeiro, *et al.* (2016), a Frente Parlamentar Evangélica (FPE)⁹ se apresenta de forma enfática na militância em favor da *“defesa da família, dos bons costumes e da moral”* (2016, p. 59), e faz coro a uma moralização e civilização da sociedade a partir dos termos que acreditam ser os corretos de acordo com sua própria religiosidade. Segundo os autores, parte do projeto político dos evangélicos implica, também, no posicionamento contrário aos projetos de leis que fazem referência a direitos sexuais e reprodutivos, bem como contra a denominada “ideologia de gênero” nos Planos de Educação.

A discussão datada de 2014 e 2015 no Brasil, não deve ser ignorada diante da notória relação de forças entre segmentos conservadores no Congresso Nacional brasileiro que, de acordo com Souza (2015) in: Ribeiro, *et al.* (2016):

[...] têm se projetado nos últimos anos a partir de uma agenda moralista, apoiados por importantes grupos religiosos do Brasil e do exterior, e segmentos que lutam pelos direitos reprodutivos das mulheres e pelos direitos da população LGBT, indica complexas composições na arena político-religiosa do País no que tange o debate sobre gênero e laicidade (Souza, 2015, p. 189).

⁹ Composta por deputados e senadores que se declaram evangélicos, logo em sintonia com uma identidade religiosa, têm se mantido e defendido uma pauta genericamente denominada de conservadora e de direita (SOUZA, 2015). IN: Ribeiro, *et al.* 2016. p. 59).

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) EM 2014, define importantes metas, estratégias e diretrizes para a educação brasileira e para o bom funcionamento da dinâmica entre professores e estudantes em sala de aula, colocando como princípio básico formador a ideia de que todos os estudantes do Brasil terão acesso a uma mesma base de ensino de acordo com as diretrizes e metas a serem cumpridas durante os dez anos subsequentes à aprovação do PNE¹⁰.

Na leitura de Carrara (2015), a emergência da noção de direitos sexuais e a forma como tal linguagem permeia atualmente o debate sobre os direitos humanos no que se refere à pauta das *políticas sexuais*¹¹, denota que tais pautas englobam reivindicações e intervenções que recaem sobre o próprio dispositivo de sexualidade. É nesse sentido que o autor direciona sua abordagem para discussão sobre como vem se dando a regulação do que se define como:

[...] práticas erótico-sexuais e das expressões de gênero, uma vez que tais modos se consolidam a partir do enfrentamento ou da coalizão de diferentes atores ou forças sociais e refletem representações sociais de natureza muito diversa: ideias científicas, crenças religiosas, valores morais, princípios jurídicos, posições políticas etc (2015, p. 325).

Nesse sentido, as diferentes políticas sexuais desenhadas no processo de transformação pelo qual vem passando a sociedade desde a concepção do secularismo a partir da modernidade, se articulam com as moralidades cristãs sempre presentes nesse processo, indicando que, apesar de algumas rupturas, existe a viabilidade, por exemplo, do reconhecimento legal do casamento homoafetivo. Sobre isso, Carrara aponta que, do ponto de vista moral cristão, o casamento entre pessoas do mesmo sexo ainda é um tipo de subversão da “instituição do casamento”, mas devido à pressão de grupos de militantes progressistas em relação à democratização da lei do casamento civil, ocorre essa articulação com grupos cristãos inseridos também na política.

Há uma crescente ênfase na análise dos marcadores sociais da diferença que é de grande relevância para as Ciências Sociais, que engloba aspectos pontuados pelos autores supracitados acerca de políticas sexuais, direitos sexuais e

10 “O PNE, dado pela Lei n.13.005/2014, está estruturado em quatro blocos: o primeiro contém as metas que preveem a garantia do direito à educação básica de qualidade e a promoção do acesso à educação; no segundo, constam as metas específicas sobre valorização da diversidade e redução das desigualdades, para que a equidade possa ser atingida; já no terceiro, destacam-se as metas em relação à valorização dos profissionais da educação; por fim, no quarto bloco contempla metas referentes ao ensino superior” (BRASIL, 2014. IN: Ribeiro, et al. 2016, p. 61).

11 “O conceito de política sexual permite interpelar simultaneamente múltiplas dimensões da gestão social do erótico e do sexual e explorar a coexistência, às vezes conflitiva, de distintos e muitas vezes contraditórios estilos de regulação moral, compreendidos aqui como conjuntos singulares de técnicas de produção de sujeitos”. (Carrara, 2015. p. 325).

reprodutivos e toda a pauta dos movimentos feministas e LGBT. No entanto, corre paralelamente o debate sobre o direito de crianças e adolescentes terem acesso a esse tipo de discussão apresentada pelo autor que, por sua vez, se entrecruza com o debate sobre a construção da subjetividade do sujeito, seja ele homossexual, bissexual, transexual, travesti ou heterossexual; uma construção que passa, antes de tudo, pela sua formação enquanto sujeito de direitos. Nesse sentido, só é possível lutar por direitos sexuais e reprodutivos, por exemplo, quando se tem a concepção de si próprio enquanto ator de sua própria vida e sujeito de sua própria corporalidade.

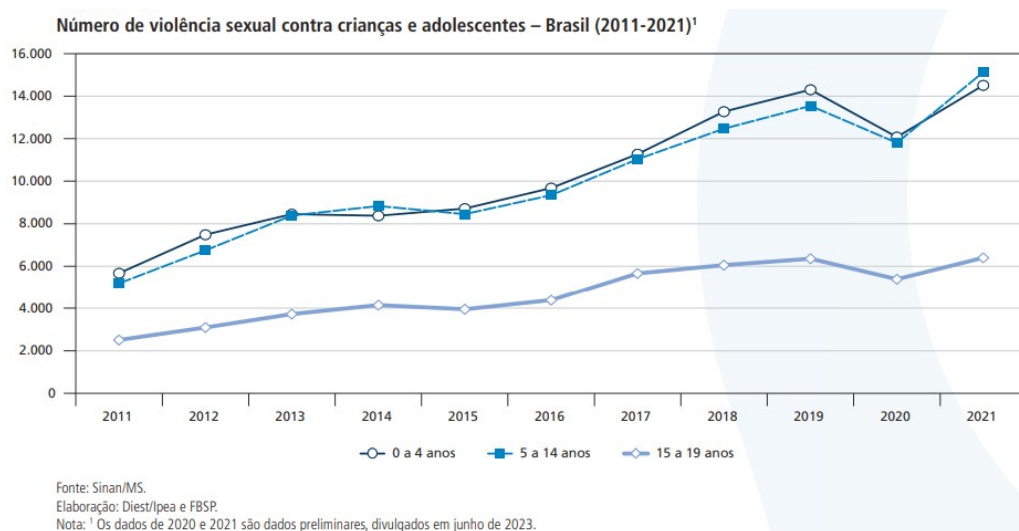
Neste cenário, subjetividade e política aparecem como campo de interseção das esferas individuais e coletivas, privadas e públicas, nos quais a construção de si enquanto sujeito de direitos passa por diversas formas de exclusão e segregação no espaço público. A este respeito, tendo como referência o conceito de heterogeneidade, entende-se as ações de uma juventude plural, não apenas como parte de uma fase transitória, mas como sendo uma etapa da vida em que os jovens passam a protagonizar um papel de atores sociais, de modo que seu protagonismo vai sendo construído, por exemplo, na medida em que se dão as contradições no projeto de escolarização da escola pública, como as que têm engendrado problematizações em relação ao PNE por conta da crítica à chamada “ideologia de gênero”.

Nesse sentido, a escola aparece como um local de disputa política e religiosa, porém, uma disputa que apresenta contornos hostis ao colocar em xeque questões de gênero e sexualidade no plano jurídico/ político que, por sua vez, desconsideram inteiramente o direito crianças, adolescentes e jovens a uma educação sexual pautada no sentido de instruir e diminuir altos índices de violência e abuso sexual infantil na sociedade brasileira. Além de ignorar a experiência de cada ator social que tem parte de seu processo formador constituído na própria escola.

Ao desconsiderar o direito de crianças, adolescentes e jovens a uma educação sexual pautada na instrução, são ignorados os dados alarmantes como estes a seguir, divulgados pelo Atlas da Violência 2023. Em 2011, tanto a faixa etária de 0 a 4 anos, quanto a de 5 a 14 anos, o número de violência sexual estava próximo dos 6 mil casos cada. A partir de 2016 observa-se um aumento exponencial, que em 2020 (primeiro ano da pandemia, que possivelmente as crianças estavam mais protegidas da violência sexual na rua, e também em casa, já

que muitas das vezes, a casa estava com mais familiares). Em 2021 cada uma subiu para aproximadamente 15 mil casos cada.

Os dados apresentados em articulação com estes estudos expressam não só o fato de que esse tipo de violência vem sendo ignorada por uma parte do poder público, como expressam, também, a vulnerabilidade a que estão expostas crianças, adolescente e jovens dessa sociedade, o que nos leva a reforçar a necessidade de olharmos com mais atenção para as trajetórias de jovens de classes populares, cuja condição é cada vez mais definida por sua relação com a escola a começar pelo fato de estar ou não na escola.



A esse respeito é interessante trazer a pesquisa realizada por Mariana Bittar (2011), que tem como campo de estudo a periferia de São Paulo e por objetivo analisar a forma como as trajetórias escolares dos jovens vêm sendo afetadas por dinâmicas internas e externas à escola.

De modo a destacar a vulnerabilidade a que estão expostos esses jovens periféricos, Bittar faz uso de alguns elementos que caracterizam suas trajetórias, como por exemplo, distorção idade/ano, infrequência, reprovação, expulsões e evasão escolar que, segundo ela, são resultantes de uma combinação de fatores objetivos e subjetivos, o que remete ao estudo de configurações que incluem dimensões como a família, a vizinhança, a relação com o trabalho, religião, programas sociais, além da própria atuação da escola.

A realidade observada pela autora tem três esferas de sociabilidade consideradas determinantes para que a trajetória escolar tenha continuidade, são essas a família, a escola e o trabalho, pois muitos jovens entrevistados alegam estar em busca de terminar os estudos para poder entrar no mercado de trabalho. A

escola é apresentada como fator determinante deste *continuum*, ao mesmo tempo em que os casos de trajetória escolar descontínua ou uma mudança negativa no percurso estão referidos, na maioria das vezes, a situações de animosidade nas relações estabelecidas dentro do espaço escolar, eximindo dessa maneira a culpabilidade das outras esferas de sociabilidade envolvidas nesse processo de trajetória escolar descontínua¹².

Ao falar da instituição escolar, Bittar recupera o argumento de Dubet (1998), sobre a “desinstitucionalização” da escola, para analisar um tipo de configuração que se resume à esfera familiar, escolar ou à igreja, e que aos poucos foi sendo alterada para uma formação que depende cada vez mais de experiências individuais, se distanciando dos moldes propostos por essas instituições. Na visão da autora, a mudança se dá a partir do momento em que os jovens passam a levar sua própria linguagem e cultura para dentro da escola que, por sua vez, perde o monopólio de “inculcar significações” (Bittar, 2011, p. 49).

As experiências externas à escola começam a fazer parte da trajetória escolar na medida em que alunos passam a subjetivar a sua própria experiência dentro da instituição. Neste contexto, Bittar explica que existem os alunos que têm interesses que convergem com os estudos, e aqueles que vivem uma dissociação entre seus interesses e os estudos. Entre estes últimos, a formação se dá de forma paralela à escola e eles se adaptam à vida escolar, sem que se esteja integrado a ela. A respeito disso, a autora apresenta duas experiências que emergem deste processo de formação diversificado:

Alunos com dificuldade de construção de uma experiência escolar positiva e que sucumbem aos julgamentos escolares, que os classificam como “incapazes”; E Alunos que reagem aos julgamentos escolares e querem escapar e salvar sua dignidade, voltando-se contra a escola” (2011, p. 49).

Sobre isso, conforme vimos no capítulo anterior, na chave de leitura de Paul Willis (1991), seriam esses “os não conformistas”, aqueles que caminham no sentido oposto ao dos “conformistas”, e desenvolvem contra a escola um inconformismo por não reconhecer como válida sua promessa de transformá-los em trabalhador não manual. Nesse sentido, Bittar corrobora a ideia de que a experiência escolar pode caminhar no sentido positivo ou negativo, de sucesso ou fracasso, pois cada um desenvolve uma relação diferente com o saber e com a

12 Mariana Bittar faz uma classificação de “Alunos com trajetória escolar contínua (fluxo contínuo, sem reprovações, evasões ou elevada distorção idade-série); e Alunos com trajetória escolar descontínua (fluxo descontínuo e fragmentado, com reprovações, evasões ou elevada distorção idade-série)” (2011, p. 138).

escola, apesar de terem condições sociais semelhantes, como nos casos por ela analisados.

Os jovens são sujeitos ativos, fazem escolhas ao longo de sua trajetória de vida. Estabelecem laços de amizade e escolhem os espaços por onde transitam. Os elos constituídos nesses espaços afetam a forma como os eventos são vivenciados. Por outro lado, uma situação ou acontecimento particular pode ter impactos diferenciados sobre os indivíduos, dependendo da interpretação que eles dão ao fenômeno (Bittar, 2011, p. 50).

Por um lado, olhar para essa parcela de jovens e ver que estão inseridos em uma instituição de ensino, e em uma rede de socialização, tendo acesso ao mercado de trabalho, participando de movimentos ou mobilizações sociais, assim como outros elementos que agregam os jovens de uma determinada sociedade, nos mantém sempre atentos às singularidades das *juventudes* que compõem a heterogeneidade juvenil. Por outro lado, ecoa a pergunta sobre a outra parcela que se encontra fora da escola.

Se faz ainda mais relevante o debate sobre as trajetórias e a socialização de jovens fora das escolas, pois como bem se sabe, há uma parcela significativa de jovens que estão fora da escola e, como veremos adiante, compõem o quadro de jovens que têm sido caracterizados por alguns pesquisadores como sendo pertencentes à geração classificada pela ausência, e negativamente, como “*nem-nem*”.

De acordo com os dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2023, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um em cada cinco jovens de 15 a 29 anos não estudavam nem trabalhavam em 2022. Totalizando, com isso, mais de 10,9 milhões de jovens, representando 22,3% dos brasileiros dessa faixa etária. Importa ressaltar que, deste total de “nem-nem”, 43,3% eram mulheres pretas ou pardas, 24,3% eram homens pretos ou pardos, 20,1% eram mulheres brancas e somente 11,4% eram homens brancos. O que confirma a preocupação em relação às diversas desigualdades que temos discutido.

De acordo com o argumento de Adalberto Cardoso(2013), a chamada “geração nem-nem”, em sua grande maioria, está referida a um grupo específico da população, que é o grupo de famílias de baixa renda, em que jovens dependem exclusivamente do ensino público para ter uma qualificação que os credencie ao mercado de trabalho menos precário. No entanto, na visão do autor, a qualidade da

oferta do ensino acaba empurrando esses jovens ao mercado de trabalho mais precário ou ficam sem trabalho, da mesma forma que os afasta da possibilidade de realizar o concurso para cursar uma universidade pública.

Sobre isso, Cardoso explica que não se pode falar em uma geração *nem-nem*, mas sim em várias gerações, pois se consultarmos a cada ano a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), Cardoso afirma que a proporção de jovens que estão na condição *nem-nem*, varia sempre de 14 a 20%. O que indica que o problema se manteve quando olhamos para dados semelhantes no intervalo de dez anos, como vimos a partir dos divulgados pelo IBGE em 2023, nos deparamos com um aumento dessa estatística. O que sinaliza para um tipo de problema que, segundo o autor, não pode ser lido apenas como conjuntural, mas sim como estrutural, na medida em que reúnem problemas que envolvem a escola e o mercado de trabalho no país.

É nesse sentido que o autor explica que a classe social acaba sendo um fator preponderante no debate sobre a geração *nem-nem*, pois de acordo com suas observações, jovens de classes populares deixam a escola muito cedo para trabalhar, na maioria das vezes, em empregos precários no setor informal, sem nenhuma garantia de estabilidade e de vínculo empregatício.

Segundo Cardoso, essa é uma lógica que se repete, pois a rotatividade por conta das demissões em setores precários é alta e, a longo prazo, traz efeitos assoladores na produção e reprodução de desigualdades na sociedade brasileira, já que a lógica de competição do mercado de trabalho no Brasil é ainda mais desigual quando, além de baixa qualificação, se está na fase adulta, pois muitos setores dão preferência a profissionais menos experientes, mas que custam mais barato aos cofres das empresas.

De acordo com o argumento sustentado por Vitor de Menezes e Raquel Souza dos Santos (2023), o problema que envolve a relação entre a escola e o trabalho tem acompanhado o padrão de modernização econômica no país, indicando que *“uma temporalidade circunscrita traduz as transformações cíclicas e conjunturais dos mercados de trabalho, bem como os períodos de expansão e contração dos sistemas educacionais”* (2023, p. 138). Além disso, pontua-se que as trajetórias ocupacionais e escolares de jovens de classes

populares são “irregulares e intercambiáveis”, o que somado aos menores níveis médios de experiência e qualificação profissional, podem potencializar a vulnerabilidade dessa parcela da população no que se refere ao desemprego e à informalidade em momentos de crises econômicas.

Outro ponto importante apontado pelos autores diz respeito às mudanças nos sistemas de ensino, que na sua visão, costumam afetar diretamente os jovens. E de modo a considerar as temporalidades que definem a condição juvenil, analisamos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (pnad-c) no decênio 2012-2022, com o intuito de investigar as oportunidades educacionais e de acesso ao trabalho entre os jovens¹³.

No contexto analisado, a comparação entre jovens brancos, amarelos e negros, destaca-se que é entre os negros que a proporção dos que nem estudam e nem trabalham é mais alta. Em 2022, eram 23,9% jovens brancos e amarelos *nem-nem*, e 33,7% jovens negros *nem-nem*. Em contrapartida, os percentuais de engajamento educacional, daqueles que só estudam, é mais alto entre jovens brancos e amarelos (19,2%), e entre os jovens negros é de 15,1%.

Ainda de acordo com Menezes & Santos, esses dados têm relação com o maior número de jovens brancos e amarelos matriculados no ensino superior. E pontuam que a formação universitária ainda se coloca como um ponto crítico nas trajetórias juvenis, mesmo após a criação de programas de inclusão e permanência aos quais jovens negros e pobres passaram a ter acesso a partir dos anos 2000 no Brasil.

Para os referidos autores, as transformações de curto prazo e de caráter conjuntural da sociedade brasileira, tendem a potencializar as desigualdades juvenis, sobretudo em se tratando de jovens negros e sem formação quando precisam enfrentar dificuldades adicionais durante períodos de crise econômica. Nesse sentido, essas transformações conjunturais se manifestam, segundo os autores, nas trajetórias ocupacionais, condicionando maiores ou menores chances

¹³ “Os dados relativos à escolarização são priorizados para a população de quinze a dezessete anos, devido ao papel da formação básica na inserção desses jovens em um sistema de direitos e deveres. Já para o grupo com 18 a 24 anos, examinamos as possíveis articulações entre educação e trabalho” (Menezes e Souza, 2023, p. 138).

de participação econômica, ao passo que a frequência escolar está referida às mudanças de longo prazo na oferta e no acesso à educação básica, bem como na interface entre as famílias e o sistema educacional (2023, p. 155).

A respeito disso, se faz necessário refletirmos sobre diversas variáveis que influenciam a trajetória escolar de jovens brasileiros, buscando entender alguns padrões que se estabelecem na sociedade contemporânea, e o que leva à exclusão de adolescentes e jovens da escola. Sobre isso, Juraez Dayell e Rodrigo de Jesus (2016) nos fornecem um material relevante para esta tese, reunido a partir de pesquisa sobre a exclusão social de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil¹⁴.

A discussão proposta pelos autores parte da análise de jovens em situação de exclusão social como sendo aqueles que estão fora da escola ou que estão na iminência de evadir, tanto por estarem em distorção idade/série, quanto pelo histórico de reprovação e/ ou abandonos intermitentes.

No contexto analisado, de vinte e três grupos focais e 51 entrevistas, que foram realizadas nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza e São Paulo, sustenta-se que um dos fatores que influenciam na exclusão escolar é o contexto socioeconômico e cultural das famílias. Portanto, considera-se fundamental situar esses jovens como “sujeitos socioculturais”, o que implica, segundo os autores *“compreendê-los enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios”* (Dayrell; de Jesus, 2016, p. 409).

Outro ponto importante destacado pelos autores é o fato da discriminação racial no Brasil ser uma das principais barreiras enfrentadas pelos jovens adolescentes para ter a garantia de seu direito à educação.

Do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda. E a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar. A média de anos de estudo da população negra é de 6,7 anos ante 8,4 da média da população branca. Essa diferença indica que as taxas de repetência e abandono escolar entre adolescentes negros são maiores que entre os brancos. É uma evidência de que a discriminação racial interfere de forma significativa no

¹⁴ A pesquisa foi desenvolvida pelo Observatório da Juventude da UFMG em parceria com o UNICEF e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) nos anos de 2012 e 2013. Esta investigação é parte de um estudo mais amplo, intitulado “Iniciativas para lidar com a exclusão de adolescentes na Educação de Ensino Médio” (Addressing the exclusion of adolescents in Upper Secondary Education Initiative – EUASI), implementado pelo UNICEF e pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO, envolvendo 24 países em desenvolvimento de renda média da África, Leste da Ásia, Leste Europeu e América Latina.

rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio (2016, p. 410).

Sobre esse aspecto, a pesquisa aponta que a grande maioria dos jovens entrevistados compõem famílias de classes populares. De acordo com os dados coletados, 67,1% dos jovens afirmam que suas famílias têm renda média de até dois salários-mínimos. E, na outra ponta, somente 2,3% (dois jovens) afirmam estar em famílias com renda acima de nove salários-mínimos.

Nesse contexto, os autores identificaram uma realidade comum a todos os jovens pesquisados: *“a trajetória escolar instável, já excluídos ou em vias de exclusão da escola”*. No entanto, quando indagados sobre como suas famílias lidavam com essa questão, os jovens relataram que, na maioria das vezes, estiveram a favor da continuidade dos estudos. Entretanto, em vez dos estudos, o que aparece como centralidade nas respostas dos jovens não é a dimensão da escola, mas sim a dimensão do trabalho na sua socialização e sociabilidade.

Conforme aponta a pesquisa apresentada, a porcentagem de jovens que buscam conciliar escola e trabalho é alta, mas também chama a atenção o percentual dos que não conseguem articular as duas dimensões. E, ao indicarem suas justificativas para a prevalência do trabalho, os jovens relatam que tal fato se dá pela necessidade de sobrevivência, ajuda à família e do desejo de autonomia. Por outro lado, os autores pontuam que os jovens que permanecem na escola, mesmo diante de todas as adversidades, apresentam justificativas semelhantes às aquelas apresentadas pelos que evadem do sistema: necessidade de sobrevivência, ajuda à família, independência e autonomia. Indicando, dessa maneira, uma crença no aspecto positivo da promessa escolar de um futuro melhor.

Contudo, os jovens que permanecem na escola relatam barreiras enfrentadas no cotidiano escolar, e segundo Dayrell e Jesus, na fala dos jovens fica evidente que a escola não os atrai, pois o que é oferecido não os envolve.

Na fala de jovens entrevistados fica claro desânimo em relação à escola:

[...] o jovem desanima demais com a escola... fica olhando pra aquilo todo dia... ficar escutando aquelas coisas que foi há 30 anos, ensinando... tem vez que eu não entendo... eu não conseguia entender nada aí... pra quê que aquilo vai servir pra minha vida? Na escola tem coisa que não agrada, tem coisa enjoativa, repetindo todo dia, a pessoa enjoa para caramba (Homens e Mulheres - Belo Horizonte, Brasília, Belém, São Paulo e Fortaleza – 2016, p. 417).

Para os autores, os depoimentos dados pela maioria dos jovens que participaram da pesquisa, expressam um debate muito atual na sociedade

brasileira sobre o sentido do ensino médio, que muitas vezes acaba sendo reduzido à dicotomia entre formação geral versus formação profissional. Sobre isso, é interessante pensar na contribuição que Mônica Peregrino (2011) nos dá para este debate, no qual nos perguntamos sobre os motivos (no caso da sociedade e das instituições), e motivações (no caso das juventudes), para termos percentuais tão altos dessa parcela da população fora da escola.

Como bem pontua Peregrino (2011), além da busca pelo entendimento de determinadas singularidades das juventudes, esteja ela ou não inserida em instituições de ensino, é preciso entender as muitas e desiguais maneiras em que são vividas em espaços e tempos distintos. De modo que, em qualquer dessas situações, o estudo sobre juventudes nos leva a olhar para dinâmicas que são fundamentais para as sociedades contemporâneas.

Sobre isso, Peregrino destaca a importância de estudar as desigualdades e diferenças de ser jovem, além de estarmos atentos às possibilidades de reivindicação de jovens que aparecem na cena contemporânea como “sujeitos que prefiguram seu futuro”, potencializando, assim, nosso entendimento sobre os investimentos voltados para esses jovens.

Em qualquer dos casos, estudar a juventude é tomá-la como ferramenta de análise da sociedade, inquirindo suas características, singularidades, seus limites e suas possibilidades, tomando o período de transição entre a infância e a vida adulta como posição privilegiada de observação de uma dinâmica sempre complexa (2011, p. 277).

A complexidade que configura, por exemplo, as dimensões apresentadas por Mariana Bittar (2011), podem ser lidas por meio do argumento de Peregrino, quando se faz presente a noção de “moratória social”¹⁵ que, por sua vez, pressupõe a participação de diversas instituições sociais para sua realização, como por exemplo, “*escola, universidade, Igreja, família, partidos políticos, associações classistas, equipamentos e organizações culturais*” (2011, p. 281). De modo que a moratória social está atravessada não só pelas novas desigualdades que surgem a partir do momento que jovens estão matriculados na escola, como também pelas demais desigualdades presentes em todas as instituições responsáveis pelos processos de socialização das juventudes.

¹⁵ Entende-se por moratória social, a fase da vida entre a infância e a vida adulta. Em seu estudo sobre a fecundidade da noção de moratória vital e social, Peregrino sustenta que, além de fazer referência a determinado período da vida, moratória vital e social, são termos que expressam a realidade de jovens com direitos desiguais, e, muitas, vezes, jovens sem direito à juventude. (Peregrino, 2004).

Seria nessa fase que o adolescente ganharia aquilo que Peregrino associa a uma espécie de “excedente temporal”, caracterizado por Mário Margulis e Marcelo Urresti citados por Mônica Peregrino, como sendo parte da “moratória vital”, fase em que se tem mais disponibilidade e energia para viver esse excedente temporal. Ainda de acordo com Peregrino:

[...] esta potencialidade “energética” se realiza nas relações sociais. Ela se manifesta na sociedade, e ao manifestar-se, sofre “mutação”. Aqui, o exercício das possibilidades abertas pela moratória vital, esse excedente temporal e energético, vê alteradas sua capacidade de expressão e de realização, dependendo da posição social que se ocupe (Peregrino, 2011. p. 280).

Nesse sentido, Peregrino sustenta que a juventude emerge como um problema social quando se analisa o quadro de retração estrutural do número de postos de trabalho e da expansão da escolarização. Portanto, se faz necessário entender a constituição da noção de juventude como posição social e analítica da sociedade brasileira, pois é a partir desta *posição* que os jovens experienciam sua socialização com diversas instituições, sendo a primeira delas a família, da qual busca se emancipar, mesmo que parcialmente, em busca de novas socializações, como a escola e o trabalho. No entanto, essa posição, segundo Peregrino, pode ser uma “*experiência variável e desigual*” (2011, p. 283).

Sobre isso, a pesquisa realizada pela autora com um grupo de jovens inseridos em um programa de preparação para o trabalho, o Projovem Trabalhador, se deu em busca de aprofundar a compreensão de como se organizam para os jovens os modos de viver o processo de transição para a vida adulta, relacionando escola, trabalho e território neste processo.

Naquele contexto, Peregrino afirma que foi possível captar nuances importantes, mesmo tendo sido a investigação realizada com jovens relativamente homogêneos, já que todos os entrevistados tinham o ensino médio completo, estavam matriculados em cursos de preparação/ ingresso no mundo do trabalho e moravam na mesma cidade situada na periferia da metrópole carioca.

Com isso, constatou-se que as experiências vividas pelos jovens estão relacionadas aos seus horizontes de circulação em núcleos urbanos mais próximos, pois de um lado foram identificados aqueles que eram de região mais favorecidas economicamente eram também os de renda mais elevada, e frequentavam as escolas públicas de referência na região, conseguindo articular suas experiências de trabalho com cursos de capacitação, o que caracteriza,

segundo Peregrino, “experiências mais complexas”, tanto de escolarização quanto de atuação profissional. Do outro lado estavam os jovens de “experiências restritas” que estão relacionadas com o isolamento territorial, dentro do qual estudavam em escolas locais pequenas, noturnas, pouco equipadas, tendo sua experiência de trabalho voltada para trabalhos manuais e domésticos, com nenhuma ou escassa participação em cursos de capacitação para o trabalho.

Essas experiências são compostas e atravessadas por muitos fatores que estão para além do que é ser jovem, por isso importa olharmos para a diversidade das juventudes, para os percursos e as barreiras, tanto quanto para a ampliação de acesso que envolve as políticas públicas que deveriam visar a equidade.

Portanto, importa olharmos para uma bibliografia que busca iluminar a necessidade de inclusão dos jovens nesses debates. Nesse sentido, um estudo realizado por Nadya Guimarães (2020), no qual são mobilizadas questões que envolvem os jovens e o mercado de trabalho, trajetórias e transições entre jovens brasileiros e diferentes vulnerabilidades dos jovens que estão sem trabalhar e sem estudar, nos coloca diante da necessidade de analisar a inserção ocupacional dos jovens de diversas perspectivas, daí a importância de se ter uma produção crescente em diversos campos de estudo acerca do tema.

Primeiramente, a autora aborda a intensidade com a qual os jovens mudam de ocupação profissional, que, segundo ela, são “transições ocupacionais” mais intensas que as dos adultos. No entanto, ressalta-se o fato de os jovens se ocuparem de outros eventos durante essa etapa da vida, que se dão paralelamente ao trabalho, como por exemplo, escolarização, mudança na condição domiciliar, seja pelo fato de se mudar com os pais, ou por constituir sua própria família.

Outro ponto relevante que a autora ressalta, é a respeito dos “novos padrões de trajetória” dos jovens, que deveriam, em sua visão, ser tomado como ponto de partida na produção de literatura sobre o tema, pois se diferenciam daquilo que se entende como uma “*passagem pré-programada da escola para o trabalho*”, mas que ainda é necessário que esses novos padrões tragam “*as marcas da não linearidade, da reversibilidade e da imprevisibilidade de suas etapas*” (2020. p. 466).

A necessidade de inserir os novos padrões de trajetórias dos jovens no debate acadêmico se faz necessário por aquilo que a autora pontua como sendo um novo contexto estrutural que se configurou a partir de mudanças que se deram

na forma de contratação de jovens a partir do final da década de 1970 em países do Norte, que marcou uma *“quebra na equiparação entre trabalho e emprego remunerado”* (idem, p. 466).

Além disso, Nadya Guimarães analisa a maneira intensa com que jovens de alguns países da América Latina transitavam entre ocupações, bem como as inserções quase “aleatórias e não lineares”, aparecem para a autora como sendo traços relevantes de suas experiências, tanto quanto a entrada precoce no mercado de trabalho e a conciliação entre escola e trabalho, que passavam a ser mais um desafio a vencer. O que, segundo a autora, se tornava ainda mais importante para os jovens que *“careciam dos capitais sociais e simbólicos que distinguem as classes superiores”* (2020, p. 467).

Segundo Guimarães, no Brasil, a tendência para esses estudos se iniciou por meio do surgimento de diferentes categorias intermediárias nesse processo de transição da juventude para a vida adulta, que acabou colocando foco nos estudos sobre jovens que não estudam, não trabalham e não estão a procura de trabalho, e também sobre jovens que transitam entre trabalho e escola, ou mesmo aqueles que trabalham para estudar.

Nesse sentido, o tema ganha extrema importância na sociedade brasileira quando se questiona o tipo de modelo de transição escola-trabalho adotado aqui, de modo a nos fazer questionar para quem e quando tal modelo teria tido vigência no Brasil, se levarmos em conta o curso das mudanças estruturais e das políticas governamentais.

Ainda segundo Guimarães, o desenho e a implementação de políticas para as juventudes no Brasil vem sendo pensado a partir da perspectiva da problemática da inclusão dos jovens, de modo que esta não estivesse associada a uma *“socialização antecipada para o mercado de trabalho na forma do trabalho infantil, mas que repensasse a interação entre educação formal e qualificação profissional e que regulasse, reconhecendo e valorizando, o estatuto dos jovens aprendizes”* (2020. p.467). Tal fato veio acompanhado de um período em que o Brasil crescia economicamente, ampliava os empregos formais, valorizava o salário-mínimo, bem como havia criado políticas de transferência de renda que tirou o país do mapa da fome.

A partir de sua inquietação com o cenário virtuoso supracitado, Guimarães mobiliza outras questões, juntamente a Brito e Comin (2021) em um estudo que situa esses anos de “convergência virtuosa” em busca de um entendimento a

respeito da combinação entre expansão econômica e desigualdades sociais analisadas a partir da perspectiva das trajetórias juvenis no mundo do trabalho.

Para tanto, Guimarães *et.al*, questionam se a expansão poderia ou não eludir as desigualdades. Pois, na sua visão, o fato das transições ocupacionais de jovens estarem configuradas para trajetórias individuais, aponta para o peso do que as autoras definem como sendo os determinantes estruturais da desigualdade que, segundo elas, se expressam na interseção das diversas transições em jogo, bem como na maneira como os diferentes marcadores sociais, de classe, sexo, raça e idade, as afetam. A respeito disso, mesmo dentro de um contexto de expansão econômica e de significativa ampliação de direitos, os jovens estariam sendo afetados por uma desigualdade de acesso.

Nesse sentido, é preciso pensar como o processo que engloba as mudanças analisadas desde o capítulo anterior, indicam que a questão juvenil e a escola se transformam mutuamente e, com isso, se impõe para a escola a necessidade de lidar com novos sujeitos que surgem exatamente a partir do processo de ampliação do acesso à escola pública de ensino fundamental e médio. E, nesse contexto, são as *juventudes* e suas percepções sobre a escola, que caracterizam as singularidades encontradas nas trajetórias, vulneráveis ou não, analisadas pelos(as) autores(as) aqui trabalhados(as). O processo que envolve essas trajetórias diversas, que se dão dentro e fora das escolas, junto à produção e reprodução das desigualdades, é o que vai definir a complexidade de ser jovem.

Portanto, a discussão sobre a sociologia da experiência e do deslocamento da institucionalidade tal como ela existia, articulada a um debate sobre a ética da justiça escolar, tal como propostas por Dubet, discutido no início deste capítulo, nos ajuda a entender melhor o entrelaçamento entre a crise da escola e a crise da juventude, pois aquele papel institucional que estava dado, passa a ser questionado pelos próprios jovens forjados no processo educacional na medida em que entendem a escola como sendo ela mesma produtora da segregação e do estigma que recai sobre os vencidos, e das desigualdades que se estabelecem a partir do momento em que são reduzidos a uma condição abstrata de estudante.

Nesse sentido, a discussão ética sobre o que é uma escola justa se torna fundamental para a análise desse debate no Brasil e em diferentes contextos, como vimos acima, pois a questão da ética escolar está atravessada pela forma como a escola lida, por exemplo, com os problemas relacionados à indisciplina. Portanto, trazer esse debate para a realidade brasileira, significa tentar dar conta da

constelação de fatores que atravessa essa relação da escola com o jovem e com o estudante, e de como essas duas identidades, a de jovem e a de estudante, se confundem, se estranham e concorrem para definir a busca angustiada por integrar subjetivamente seres atravessados por novas contradições.

Com isso, podemos assumir que esta primeira parte da tese, do ponto de vista teórico e de uma sociologia histórica da discussão da experiência em relação à escola, pretendeu situar o caso brasileiro em um arco mais amplo, servindo como uma preparação para entrarmos na segunda parte da tese, na qual será realizada uma incursão empírica a respeito de como se dá, no caso brasileiro, a emergência dos novos sujeitos, e como ocorre essa fricção na relação entre juventudes, estudantes e escola.

O surgimento desses novos sujeitos escolarizados em articulação com o debate sobre a vulnerabilidade a que estão expostos na cena contemporânea brasileira, tende a pressionar as instituições responsáveis pela educação e socialização das novas juventudes de classes populares, a criarem novas formas de participação no debate público, o que, conforme veremos nos capítulos seguintes, indica também o surgimento de novos tipos de mobilização e movimentos sociais.

Conforme veremos no capítulo seguinte, para melhor compreendermos as novas formas de fruição da juventude que a escola de ensino médio ajuda decisivamente a propiciar, precisaremos situar a emergência desses novos sujeitos em uma perspectiva histórica que, no caso brasileiro, deve muito à tardia inflexão no lugar da educação escolar no Brasil, que deixa de ser vista como instrumento de macroeconomia como vinha sendo tratada nos governos militares, para se transformar em ponto fundamental da agenda de construção de uma sociedade democrática para a qual o direito à escolarização é pressuposto incontornável.

4 JUVENTUDES, DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO E NOVAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO.

Os estudos sobre juventudes começam a ganhar força no Brasil, ao longo da década de 1960, no contexto da Ditadura Militar, e quanto a isso, a mobilização em torno da Passeata do Cem Mil foi sem dúvida um marco fundamental. De fato, o estudo sobre esses jovens universitários e sobre os movimentos que eles protagonizaram foi o que, em alguma medida, inaugurou o campo de estudos sociológicos sobre a questão juvenil no país que marcava o início de um período de massificação escolar, que mais à frente ganharia contornos conflitantes e contraditórios.

No contexto dos anos da Ditadura Militar, a democratização do acesso à escola pública se deu com a chegada maciça de crianças e adolescentes de classes populares nas escolas públicas, de modo que essa massificação esteve orientada por razões de cunho econômico e não pelo reconhecimento do direito da criança e do adolescente à educação escolar. A respeito disso, Marcelo Burgos (2014) observa que, no caso brasileiro, houve uma massificação escolar ao mesmo tempo em que democratizava o acesso à escola, que também esteve pautada por um projeto de modernização autoritária que teve como base a lógica da acumulação, na qual as crianças e adolescentes na condição de estudantes seriam, futuramente, adultos com o básico de qualificação que os permitiria suportar as necessidades da modernização de uma economia industrial periférica (Burgos, 2014).

E, mesmo considerando seu caráter excludente, nota-se que essa escola ao longo do tempo tem sido capaz de forjar na sociedade um novo sujeito, qual seja, o jovem de classe popular, muitas vezes, morador da periferia ou da favela, escolarizado. Com isso, o debate teórico realizado sobre como se deu o processo de ampliação do acesso ao Ensino Médio em diferentes países, guardadas as diferenças de época em que ocorreram e os contornos que caracterizam cada realidade, nos propiciou maior compreensão dessa questão no Brasil, onde os jovens de classes populares, periféricos ou moradores de favela, escolarizados, encontram novos significados para suas trajetórias a partir da sua construção enquanto sujeitos de direitos, dentro e fora da escola, inaugurando na cena contemporânea uma nova agenda de participação no país.

Tendo em vista o processo de mudanças pelo qual passou a escola pública brasileira, o objetivo fundamental deste capítulo é o de sintetizar uma discussão

que envolve o direito ao acesso à educação, a ampliação do acesso ao Ensino Médio (EM) e a emergência da questão juvenil na contemporaneidade. Nesse sentido, por um lado será realizada uma articulação do processo de conformação do EM a partir da LDB de 1971 até a LDB de 1996. Por outro lado, buscamos acompanhar como a questão juvenil se transforma com a chegada gradual de jovens de classes populares à cena pública. Jovens estes que, graças à escola, passam a poder fruir a juventude.

Como forma de estruturar essa discussão, buscamos ancorar empiricamente a análise deste capítulo em dois momentos. No primeiro momento o objetivo é o de mostrar como a educação básica deixa de ser um instrumento da economia para se afirmar como um direito, e de como isso se traduz em uma reorganização institucional da escola, tanto do ponto de vista do financiamento quanto do ponto de vista curricular, que atravessa os governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e Luiz Inácio Lula da Silva (PT), ganhando a partir deste último um novo impulso.

Para tanto, organizo um panorama das políticas e reformas educacionais que se iniciaram nos anos de 1990, estabelecendo um corte com o modelo da Ditadura Militar no Brasil, trazendo a conformação do que se constrói por oposição ao modelo anterior, de modo a analisar a entrada de uma juventude popular na escola de EM, que passa a tensionar uma série de questões envolvendo a moldura institucional pré existente na medida em que passam a ser inseridos no debate público brasileiro. Essa análise nos leva ao segundo momento do capítulo, que reúne a apresentação do processo que envolve as Conferências Nacionais da Juventude, a criação da Secretaria Nacional da Juventude e a aprovação do Estatuto da Juventude, como sendo fortes representações da nova agenda de participação dos jovens em decisões políticas e sociais do país.

A análise das Conferências da Juventude é um exercício particularmente interessante, pois de um lado permite identificar as linhas de força dos anseios de uma juventude mais escolarizada e também mais heterogênea, e de outro os limites de um espaço institucionalizado de participação, que de certo modo ficam evidentes com as jornadas de junho e o movimento de ocupação das escolas, que serão trabalhadas no capítulo subsequente.

4.1 Políticas Públicas e normatização da educação entre os anos de 1970 e 2000.

O objetivo fundamental desta seção é o de apresentar o contexto institucional de mudanças, usando a passagem da LDB de 1971 para a LDB de 1996 como demarcação da transformação da educação em parte fundamental da afirmação de direitos individuais e sociais, e da importância da escola para a construção de uma sociedade democrática. Também pretendemos caracterizar o quanto esse avanço ocorre por meio de reformas curriculares e orçamentárias, em meio a um processo de massificação da Educação Básica.

Esses direitos podem ser identificados, por exemplo, a partir da Constituição Federal de 1988 que, por meio de artigos como os, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 213 e 214, passa a conferir centralidade ao direito à educação escolar, e, pela primeira vez na história das constituições brasileiras, reconhece a importância do protagonismo da escola pública para o projeto de democracia no Brasil. Além disso, o artigo 227 da CF/1988 coloca como “prioridade absoluta” do Estado, da família e da sociedade, assegurar os direitos de crianças e adolescentes.

A LDB¹⁶ de 1971, que exclui a barreira de admissão existente entre o primário e o secundário, com a prerrogativa de melhorar a articulação entre os antigos dois níveis de ensino, que passavam a ser apenas um. Além disso, esta LDB de 1971 também pôs fim em diversos ramos do ensino secundário, transformando-o em ensino profissionalizante. De acordo com Maria Luiza Marcílio (2005), a profissionalização passou a ser obrigatória no 2º grau, de modo que há um empenho do governo militar em valorizar a terminalidade dos cursos secundários com a profissionalização obrigatória para todos.

Nesse contexto, Marcílio pontua que *“a escola passaria a produzir indivíduos imediatamente aptos para ajustar-se em ocupações de maior oferta do trabalho”* (Marcílio, 2005. p. 277). O que, diminuiria, em alguma medida, a demanda pelos cursos universitários. No entanto, Marcílio aponta para um recorte sobre o Estado de São Paulo, no qual a “clientela” que fazia parte da realidade de estudantes à época, era predominantemente de classe média e alta. *“Segundo pesquisas da época, cerca de 95% dos alunos do secundário pretendiam prosseguir seus estudos na universidade. A profissionalização não os atraía”* (2005, idem).

16 A LDB ou Lei nº 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

Para Marcílio, no que se refere ao ensino médio, o que houve na década de 1970 foi, na verdade, uma desorganização total dessa etapa de ensino, pois o ensino “propedêutico” e acadêmico foi mantido, fazendo o uso de expedientes diversos e, dessa maneira, burlando a lei, ao mesmo tempo em que eram implantadas habilitações de baixo custo, como por exemplo, a de técnico de contabilidade, secretário, e de datilografia. A autora pontua que, somente em 1982 as autoridades educacionais atenderam aos reclamos generalizados, e por meio do Decreto 7044, puseram fim à Lei de 1971, no que se refere à profissionalização compulsória no nível médio.

No entanto, precisamos pontuar que esse debate ocorre durante o regime repressivo militar iniciado em 1964 com o golpe de Estado, e que somente a partir da promulgação da Constituição de 1988, foi posta em debate a necessidade de uma nova LDB, em vista das mudanças em torno da redemocratização que se iniciava no país.

A LDB de 1971 produziu uma série de mudanças importantes, mas destaco aqui um aspecto relevante que envolve uma mudança na grade curricular. À época, para atender às mudanças impostas pelo Regime Militar, foi exigida uma reformulação do sistema de ensino brasileiro, tornando o currículo das escolas extremamente técnico, direcionando o jovem estritamente ao mercado de trabalho, diminuindo, dessa maneira, a sua capacidade de questionamento e articulação. E, de modo a se adequar ao projeto de desenvolvimento adotado após 1964, são suprimidas do currículo Filosofia e Sociologia, e inserida na grade curricular a disciplina “Educação Moral e Cívica”.

Ao realizar um debate sobre a importância do ensino de Filosofia no Ensino Médio, Olinto Pegoraro (1980), é enfático ao delinear as motivações do Regime Militar para suprimir da grade curricular a disciplina de Filosofia: “*A disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial*” (Pegoraro, 1980, p. 15).

Importa ressaltar que, somente no final dos anos 1980 se abre um novo debate para pensar mudanças na LDB de 1971, que só se concluiu em 1996, sendo a nova LDB sancionada em 20 de dezembro daquele ano pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato, a partir de um PL que teve como relator o então Senador Darcy Ribeiro. A LDB de 1996 tomava como base o princípio do direito à educação universalizada.

Com a LDB de 1996 veio junto a proposta de uma escolaridade básica prolongada, bem como a de uma educação profissional mais abrangente, incluindo como sendo dever do poder público a oferta do ensino médio como direito de cidadania. Ressaltamos que só em 1996 - Lei nº 9.394 – são aprovadas as novas diretrizes da LDB que estão em vigor nos dias atuais.

Neste novo modelo, a LDB dividiu a educação escolar em: educação básica e educação superior. A educação básica constituída pela: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; na Educação Superior: graduação, pós-graduação e extensão, e quanto às modalidades, temos: educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos (BRASIL, 1996).

Naquele contexto, a perspectiva sobre o debate educacional ganhava novos contornos, passando a ser vista como um poderoso instrumento de mudança social. A melhoria de sua qualidade passa a estar vinculada na LDB de 1996, segundo Marcílio, a dois objetivos relevantes para os Estados modernos. O primeiro deles diz respeito à melhoria da qualidade da educação como fonte de competitividade econômica internacional para as nações, já que uma força de trabalho associada a altos índices educacionais é tida como vantagem dentro da concorrência econômica. O segundo, está referido ao fato de que uma educação de qualidade passa a significar que determinada sociedade está em pleno desenvolvimento nacional autossustentável, e não apenas de competitividade internacional (2005. p. 338).

Interessa a este debate fazer uma comparação entre a LDB de 1971 e a de 1996, pois ela ajuda a realçar algumas mudanças, por exemplo, no que se refere à inclusão da educação infantil na LDB de 1996, como primeira etapa obrigatória da educação. Outro ponto importante a ser destacado é a previsão de se criar um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e Médio e uma parte diversificada em função das particularidades locais, e também a da criação do Plano Nacional de Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que funcionam como medidas de organização institucional e financiamento, indicando algumas melhorias para o campo da educação.

O quadro abaixo, apresenta essa comparação de modo mais sistemático, permitindo que se observe a mudança na forma pela qual passou a ser tratada a educação no Brasil.

Quadro 1: Comparação entre LDB – 1971 e LDB – 1996

LDB - 1971	LDB - 1996
Publicada durante o Regime Militar pelo presidente Médici	Sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da Educação Paulo Renato; seu relator foi Darcy Ribeiro. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos
O ensino de primeiro grau passa a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos	Inclui a Educação Infantil, com creches e pré-escolas, como primeira etapa da educação
Inclui os níveis de 1º grau e 2º grau, porém não cita o de ensino superior, que era definido em outra lei específica.	Promove a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades, além de instituir um processo regular de avaliação do ensino. Promove a autonomia dos sistemas de ensino e a valorização do magistério
Prevê um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º grau (hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio) e uma parte diversificada em função das particularidades locais	Prevê um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e Médio e uma parte diversificada em função das particularidades locais
Determina que os municípios devem gastar 20% do orçamento com educação, mas não prevê dotação orçamentária para a união ou os estados	Determina que a União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público, conforme o Art. 69.
No que se refere ao dinheiro público: não é exclusivo para as instituições de ensino público	Prevê que o dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conforme o Art. 77.
	Os níveis escolares estão divididos em: Educação Básica, que inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e em Educação Superior.
	O Ensino Fundamental passou a ser obrigatório e gratuito;
	Prevê a criação do Plano Nacional de Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

Fonte: quadro criado pela autora

Olhando a LDB de 1971 e a de 1996, fica nítida a mudança de embocadura sobre a maneira como passou a ser tratada a educação no país, que sai de um

cenário no qual estava instrumentalizada pela economia, pensada para fortalecer um modelo econômico por meio da qualificação de uma parcela da população que servisse como mão de obra barata, e passa para a ideia de uma educação associada a cidadania e direitos. Tal fato nos ajuda a compor o contexto em que esse novo sujeito escolarizado surge no Brasil.

Importa ressaltar que os tipos de investimento em educação, iniciados a partir da LDB de 1996, envolvem fatores que contribuem para a diminuição da desigualdade social e, conseqüentemente, da desigualdade de oportunidades educacionais. No entanto, obter melhores condições educacionais pressupõe que se tenha continuidade nos programas e nas políticas públicas. Nesse sentido, a década de 1990 marcou o país com a implementação de diversas políticas na área da educação, visando reduzir as desigualdades supracitadas, como a criação do Bolsa Escola, e também a criação do FUNDEF¹⁷ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), bem como a implementação da municipalização do Ensino Fundamental realizada pela LDB, modificando a estrutura de financiamento para essa etapa de ensino¹⁸.

Como se sabe, o FUNDEF estava previsto para vigorar de 1997 até 2006, mas em 2007, em substituição a esse Fundo, foi criado o FUNDEB¹⁹ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Ressalta-se que o princípio de ambos os Fundos é o mesmo, qual seja, financiar a melhoria da educação básica pública por meio de recursos da União, de estados e municípios. E, em 2007 há uma mudança significativa no que se refere ao debate educacional, trazendo um entendimento

17 FUNDEF: instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O Fundef foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

18 A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

19 FUNDEB: Instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020. É um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. O Fundeb atual foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (Fonte: Agência Senado).

comum sobre a relevância da ampliação do financiamento para incluir também o Ensino Médio e a Educação Infantil.

O FUNDEB, que inicialmente foi criado como um fundo provisório, previsto para vigorar entre 2007 e 2020, tornou-se permanente em 2020 por meio da Emenda Constitucional 108²⁰. Neste novo Fundeb a proposta é a de um reajuste gradativo na contribuição da União, até atingir 23% dos recursos que formarão o Fundo em 2026.

É preciso estar atento ao fato de que a universalização do acesso ao Ensino Fundamental nos mostra que as contradições do processo mudam de lugar e passam a se concentrar na expansão das etapas posteriores, bem como na qualidade do Ensino Fundamental como uma forma de diminuir o a evasão que se dá, em grande medida, entre essa etapa e a do Ensino Médio.

Sobre isso, Eveline Algebaile (2004), aponta como a escola passa a ser utilizada como um *“posto de realização de ações assistenciais de caráter compensatório, englobando programas governamentais e ações voluntárias”* (2004, p. 20). Essa transferência de tarefas e responsabilidades para a escola se dão, na visão de Algebaile, no sentido de realizar o que a autora caracteriza como “gestão da pobreza”, que acaba sobrecarregando a escola com funções que fogem do caráter educacional e diminuem a qualidade da oferta do ensino público.

Algebaile destaca a dificuldade de listar precisamente programas e ações que compunham a “reforma educacional” durante o período FHC. Dificuldade imposta, por um lado, por haver uma variedade de ações que foram lançadas consecutivamente, sem as devidas explicações sobre a efetividade de seu alcance e importância para a educação, e, por outro, por serem ações lançadas e implantadas de forma contraditória, já que são realizadas mudanças em nomes de programas ou inclusão de uma mesma ação em diferentes programas. O que, segundo Algebaile, acabava dificultando a identificação de sua origem, bem como a definição dos contornos e o rastreamento de seus desdobramentos.

20 Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020: Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.

Tomemos como exemplo o que conhecemos hoje como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que foi implantado em 1995 como Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), sendo parcialmente alterado em 1998, passando para PDDE, que atua repassando regularmente os recursos financeiros para instituições escolares de acordo com o número de alunos matriculados.

Conforme aponta Algebaile, esses repasses estariam condicionados não só ao número de matrículas, como também à criação obrigatória de uma espécie de conselho gestor dos recursos, responsável pelo controle de sua aplicação. No entanto, também ocorrem mudanças de caráter pedagógico envolvendo uma dinâmica de financiamento da educação, como por exemplo, por meio do programa de Aceleração da Aprendizagem, que foi um dos programas *“privilegiados para financiamento por parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que previu a designação de recursos especiais para os municípios que apresentassem um alto índice de distorção idade-série”* (2004, p. 221).

Sobre o contexto analisado, Algebaile sustenta que a implantação dos programas supracitados, dentre outros, indicam a ampliação do poder de intervenção do governo federal nas administrações estaduais e municipais que, na sua visão, se deu pela maneira como determinados programas buscaram induzir essas administrações a ações com foco no Ensino Fundamental, caracterizando um tipo de movimento que a autora define como *“expansão do atendimento”*, alcançada via mecanismos que incorporavam a abertura de novas vagas e *“liberação de vagas retidas pelos alunos repetentes”* (2004, p. 222).

Para Algebaile, à época, eram diversos os pontos que convergiam para a expansão da oferta educacional no Brasil, mas não como estava sendo evidenciado. Para exemplificar, a autora cita a campanha *“Toda criança na escola”*, criada em 1997, sendo sancionada como a Lei nº 9.989/2000, que segundo ela, indicam um processo de expansão generalizada da oferta, representando a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, mas que, veladamente, teria outros objetivos de expansão que estavam ligados à reconfiguração da oferta e do atendimento, principalmente no que se refere à municipalização do ensino e à *“correção do fluxo escolar”*, que para os governos, eram centrais.

Por outro lado, quanto ao financiamento, um dos pontos importantes diz respeito aos recursos direcionados à área da educação no Brasil a partir do governo de Lula. Entre 2002 e 2015 o orçamento do MEC triplicou, passando de R\$ 49,3 bilhões para R\$ 151,7 bilhões. Após a criação do Fundeb, os repasses passaram de R\$ 988 milhões em 2006 para R\$ 3,9 bilhões em 2007, chegando a R\$ 15,98 bilhões em 2015. Os investimentos se intensificaram quando em 2009 o PDDE passa a ser regulamentado pela Lei nº 11.947.

A garantia de recursos para escolas públicas de educação básica e escolas privadas de educação especial ao longo de 13 anos soma cerca de R\$ 14 bilhões voltados para o financiamento de melhorias em infraestrutura das instituições escolares, bem como pedagógica.

Além disso, após a descoberta do pré-sal em 2006, o então presidente Lula teve a iniciativa de destinar parte da veba do pré-sal para a área da educação, o que veio a se concretizar em 2013, quando a então presidenta Dilma Rousseff sanciona a lei que destinava 75% dos royalties do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a educação.

Em 2008, Lula sanciona a lei para a criação do piso nacional para os professores da educação básica, fixado em R\$ 950,00, enquanto o salário-mínimo era de R\$ 415,00, crescendo 42% acima da inflação até 2016. Importa ressaltar que o único ano em que não houve reajuste do piso foi em 2021, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro.

Em síntese, conforme verificamos nesta seção, durante o contexto de transição para a democracia no Brasil, a educação escolar ganha um inédito protagonismo enquanto fundamento do sistema de direitos sociais e individuais brasileiros. Nesse sentido, a Constituição de 1988 inaugura uma nova era para o processo de escolarização no país, que aos poucos vai dando lugar a um redesenho da estrutura organizacional da oferta escolar no país. Sem pretendermos ser exaustivos, pontuamos alguns dos principais avanços, muito especialmente nos novos mecanismos de financiamento, avaliação e construção de formas novas de articulação federativa.

Como resultado de todos esses avanços, conquistados nas décadas seguintes à Constituição de 1988, o país começa a conviver com uma juventude

mais heterogênea e com novos sujeitos na sua vida pública, razão pela qual são criados novos canais de participação, do que é exemplo a Conferência Nacional de Juventude, que analisaremos na seção seguinte.

4.2 Conferências Nacionais da Juventude: A vez da voz das juventudes nas políticas públicas no Brasil

As mudanças no lugar e no papel das escolas, e sua ampliação e fortalecimento institucional no Brasil, levam juntos um processo de valorização do protagonismo dos jovens, bem como a sua diversificação. Nesse cenário, as juventudes têm se colocado cada vez com mais ênfase no debate sobre políticas públicas, especialmente no que se refere à educação e naquilo que diz respeito à sua participação na formulação e implementação de medidas que impactem diretamente na garantia de seus direitos. Sendo fundamental, nesse contexto, que as políticas públicas levem em consideração a voz dos jovens de classes populares que aparecem na cena pública contemporânea.

Pensando na nova agenda de participação dos jovens na cena pública brasileira, essa seção foi organizada para explorar o processo que envolve as Conferências Nacionais da Juventude, que é um momento importante dessa agenda, e que está associada à criação da Secretaria Nacional da Juventude e do Estatuto da Juventude, indicando desdobramentos positivos da participação das juventudes na agenda política e social do país. Importa lembrar que a própria iniciativa de criar a Conferência, já é uma manifestação da necessidade de espaço para canalizar anseios e demandas das juventudes.

Em 2007, ano em que se encerra a chamada “Década da Educação”, na qual o Brasil foi palco de conquistas no âmbito educacional, era lançada a proposta da 1ª Conferência Nacional da Juventude²¹, que marcou o início de uma nova fase na agenda democrática brasileira. Contudo, o evento da Conferência só ocorre em abril de 2008, após a Conferência Nacional da Educação Básica, o que demonstra o quanto elas estão entrelaçadas.

De acordo com informações obtidas no Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb – MEC, 2008), o evento traçou algumas

21 A Conferência de Juventude é um fórum nacional para debater os desafios, afirmar direitos e construir políticas públicas voltadas para o jovem. Convocada pela Secretaria Nacional de Juventude – vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República.

diretrizes importantes para a reflexão sobre as políticas e sobre a gestão da educação básica no Brasil.

A Coneb teve como temática central: A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação e, os seguintes eixos temáticos: I – Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; II – Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; III – Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; IV – Inclusão e Diversidade na Educação Básica; V – Formação e Valorização Profissional (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf).

Conforme sustentam os organizadores do Documento Final, a temática central da Coneb cumpriu um papel de grande relevância ao promover espaços de deliberação coletiva e debates em todos os estados da Federação e no Distrito Federal a partir da organização e realização das conferências estaduais e municipais. Naquele contexto, o processo de participação gerou uma unidade de reflexão e deliberação sobre a educação básica, que culminou na 1ª Conferência Nacional da Juventude.

Coloca-se como indicativo no Documento Final da Coneb que o cenário educacional brasileiro vem sendo marcado por diversos planos e projetos educacionais, que impõem a necessidade de empreender de um lado ações articuladas entre a proposição e a materialização de políticas e, de outro, ações de planejamento sistemático. A esse respeito, ressalta-se que essas ações devem estar conectadas a uma política nacional para a educação básica, tendo como pretensão o seu acompanhamento e monitoramento, bem como, sua avaliação.

O debate sobre a necessidade de uma Política Nacional de Juventude começou a ganhar mais força em 2005, durante primeiro mandato do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e, naquele ano foi dado o primeiro passo para a construção dessa Política a partir da criação da Secretaria Nacional de

Juventude²², do Programa Nacional de Inclusão de Jovens²³ (Projovem) e do Conselho Nacional de Juventude²⁴ (Conjuve).

À época, o então Secretário Nacional da Juventude, Beto Cury, pontuou que a 1ª Conferência Nacional da Juventude foi avaliada positivamente por 85% dos participantes. Tendo sido antecedida por intensos debates, mobilizando cerca de 400 mil pessoas em diversos estados e municípios brasileiros. Durante oito meses, foi possível articular 841 conferências municipais e regionais, além de 27 conferências estaduais. Tal fato nos coloca diante de uma mobilização por parte dos jovens que demonstra pleno interesse em fazer parte do debate e da construção de políticas públicas.

Segundo Beto Cury, a Conferência foi o ponto alto de um processo que incluiu Conferências Livres, a Consulta aos Povos e Comunidades Tradicionais, Conferências Municipais e Estaduais, que permitiram, além da mobilização e discussão de conteúdo, o uso de uma metodologia que propiciou filtrar 4 mil propostas recebidas durante as etapas preparatórias de intenso debate político, para chegar em 70 resoluções e 22 prioridades para pensar a proposta de uma Política Nacional de Juventude. Para Cury, *“a política pública de juventude consolida-se na medida em que compreende essa passagem do tema pelas diversas áreas setoriais”* (Cury, 2007. Caderno de Resoluções. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Juventude/relatorio_deliberacoes_1_conferencial_juventude.pdf).

A respeito disso, Regina Novaes pontua que a 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude foi representativa para um quadro de mudanças na

22 “A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), integrada à Secretaria-Geral da Presidência da República, é responsável por coordenar a Política Nacional de Juventude, além de articular e propor programas e ações voltadas para o desenvolvimento integral dos jovens”. (Disponível em: <https://juventudes.pb.gov.br/pdfs/2-conferencia/texto-base-da-segunda-conferencia-nacional-de-juventude.pdf>)

23 “O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (o Projovem) foi lançado como um programa de caráter emergencial, voltado inicialmente para jovens de 18 a 24 anos, que não concluíram o ensino fundamental. Programa pioneiro da política nascente, fundamentou seu desenho numa compreensão atualizada da singularidade dos jovens e na articulação de ações de diferentes Ministérios, buscando realizar uma perspectiva de política integrada. Além disso, o montante de recursos a ele destinado sinalizou a importância que esse segmento assumia no governo federal, bem como o compromisso com a produção de impactos reais na qualidade de vida dos e das jovens”. (Disponível em: <https://juventudes.pb.gov.br/pdfs/2-conferencia/texto-base-da-segunda-conferencia-nacional-de-juventude.pdf>)

24 “O Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) tem o papel de formular diretrizes, discutir prioridades e avaliar programas e ações governamentais voltadas para jovens, baseado no diálogo entre a sociedade civil e os membros do Governo. Tem caráter consultivo. É formado por representantes do poder público e da sociedade. Hoje, é composto por 60 conselheiros, dos quais 20 são indicados pelo poder público e 40 pela sociedade civil representantes de grupos, redes e movimentos juvenis e organizações que trabalham com jovens”. (Disponível em: <https://juventudes.pb.gov.br/pdfs/2-conferencia/texto-base-da-segunda-conferencia-nacional-de-juventude.pdf>)

sociedade e na história das juventudes do Brasil, e o debate posto naquele contexto foi fundamental para a renovação da democracia em curso. Segundo Novaes, “do ponto de vista específico da juventude, a Conferência foi fundamental para ampliar nossa compreensão sobre a atual ‘condição juvenil’, para caracterizar sua diversidade, dificuldades, demandas e sonhos” (Novaes, 2007, Caderno de Resoluções. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Juventude/relatorio_deliberacoes_1_conferencial_juventude.pdf).

Tais acontecimentos colocavam no horizonte o desafio de transformação do conhecimento teórico e prático que os/as jovens adquiriram no decorrer do processo preparatório da Conferência, em subsídios para a formulação de políticas adequadas para essa parcela da população, de modo que passava então a ser possível o aperfeiçoamento de indicadores de avaliação e melhorias da eficácia dos projetos e programas direcionados às juventudes brasileiras.

Além disso, Novaes sustenta que a Conferência foi uma oportunidade para que os/as jovens trilhem um caminho de “autoconstrução” enquanto sujeitos políticos, se posicionando na sociedade como sujeitos de direitos, com ampla capacidade de reconhecimento das diferenças e desigualdades para a formulação de uma agenda comum de ampliação e participação do debate público.

Chegaram à etapa nacional quatro mil e quinhentas propostas, que foram cuidadosamente sistematizadas e colocadas para deliberação. Ao final de quatro dias de intensos debates e criativas formas de deliberação, foram aprovadas 70 resoluções, sobre diversos temas, dentre as quais foram estabelecidas as 22 prioridades para as políticas de juventude. Entre essas 22 prioridades elencamos 13 temas que se relacionam com o estudo desta tese, que são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2: Temas de propostas da 1ª CNJ

Temas	Propostas
Jovens negros e negras	Reconhecimento e aplicação, pelo poder público, transformando em políticas públicas de juventude as resoluções do 1º Encontro Nacional de Juventude Negra (ENJUNE) sobre os Direitos da juventude negra, priorizando as mesmas como diretrizes étnicos/raciais de/para/com as juventudes.
Educação básica: elevação da escolaridade	Destinar parte da verba da educação no ensino básico para o modelo integral e pedagógico dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública).
Fortalecimento Institucional	Aprovação, pelo Congresso Nacional, do marco legal da juventude: regime de urgência da PEC nº 138/2003, Plano Nacional de Juventude, PL 4530/2004 e

	Estatuto dos Direitos da Juventude PL 27/2007.
Juventude do Campo	Garantir o acesso à terra ao jovem e à jovem rural, na faixa etária de 16 a 32 anos, independente do estado civil, por meio da reforma agrária, priorizando este segmento nas metas do Programa de Reforma Agrária do governo federal, atendendo a sua diversidade de identidades sociais, e, em especial aos remanescentes de trabalho escravo. É fundamental a revisão dos índices de produtividade e o estabelecimento do limite da propriedade para 35 módulos fiscais.
Ensino Médio e inclusão	Implantar a rede nacional (nas três esferas da Federação) do ensino médio, que garanta o acesso à população do campo, ribeirinhos e comunidades tradicionais, incluindo as disciplinas de filosofia e ciências sociais (antropologia, sociologia e ciências políticas), como disciplinas obrigatórias em toda a duração do Ensino Médio, construindo materiais didáticos, levando em consideração os aspectos regionais e diversidades culturais (indígenas, negros/as, quilombolas, comunidades tradicionais, livre orientação sexual, igualdade de gênero e necessidades especiais).
Ensino Médio/ingresso no Ensino Superior	Garantir a reserva de vagas, por curso e turno, de 50% nas universidades públicas e escolas técnicas para os alunos/as oriundos de escola pública, com garantia de uma política de passe estudantil com o objetivo de chegar ao passe livre para todos os estudantes.
Educação Superior	Defesa da ampliação do investimento em educação como fator imprescindível para construir uma educação de qualidade para todos e todas e que consiga contribuir para o desenvolvimento do país. Para tanto, defende-se o investimento de 10% do PIB em educação. Para atingir este percentual reivindica-se o fim da desvinculação das receitas da união (DRU) e a derrubada dos vetos ao PNE (Plano Nacional de Educação). Reivindica-se também que 14% dos recursos destinados às universidades federais sejam destinados exclusivamente à assistência estudantil, por meio da criação de uma rubrica específica. Defende-se também a ampliação dos recursos em assistência estudantil para estudantes do PROUNI e para estudantes de baixa renda de universidades privadas. Garantir a transparência e democracia na aplicação dos recursos.
Cultura	Criação, em todos os municípios, de espaços culturais públicos, descentralizados, com gestão compartilhada e financiamento direto do Estado, que atendam às especificidades dos jovens e que tenham programação permanente e de qualidade. Os espaços, sejam eles construções novas, desapropriações de imóveis desocupados ou organizações da sociedade civil já estabelecidas, devem ter condições de abrigar as mais diversas manifestações artísticas e culturais, possibilitando o aprendizado, a fruição e a apresentação da produção cultural da juventude. Reconhecer e incentivar o hip hop como manifestação cultural e artística.
Política e Participação	Criar o Sistema Nacional de Juventude, composto por órgãos de juventude (secretarias/coordenadorias e outros) nas três esferas do governo, com dotação orçamentária específica; conselhos de juventude eleitos democraticamente, com caráter deliberativo, com a garantia de recursos financeiros, físicos e humanos; fundo nacional, estaduais e municipais de juventude, com acompanhamento e controle social, ficando condicionado o repasse de verbas federais de programas e projetos de juventude à adesão dos estados e municípios a esse Sistema.
Jovens Mulheres	Implementar políticas públicas de promoção dos direitos sexuais e direitos reprodutivos das jovens mulheres, garantindo mecanismos que evitem mortes maternas, aplicando a lei de planejamento familiar, garantindo o acesso a

	métodos contraceptivos e à legalização do aborto.
Segurança	Contra a redução da maioria penal, pela aplicação efetiva do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.
Fortalecimento Institucional	Criar o Sistema Nacional de Políticas Públicas de Juventude, que confira status de Ministério à Secretaria Nacional de Juventude, exigindo que a adesão de estados e municípios seja condicionada à existência de órgão gestor específico e respectivo conselho de juventude. A partir de dezembro de 2009, os recursos do Fundo Nacional de Juventude, do ProJovem e demais programas de juventude, apenas continuarão a ser repassados aos estados e municípios que aderirem ao Sistema.
Cidadania LGBTQIAP+	Incentivar e garantir à SENASP/MJ incluir o respeito à livre orientação afetivo-sexual e de identidade de gênero, em todas as esferas dos cursos de formação dos operadores/as de segurança pública e privada, em nível nacional, estadual e municipal, no atendimento e abordagem, com ampliação da DECRADI - Delegacia de Crimes Raciais e Intolerância.

(Fonte: Quadro criado pela autora a partir dos dados informado pelo IPEA)

As pautas debatidas durante a 1ª Conferência Nacional da Juventude como sendo prioritárias no debate sobre juventudes nos mostram que os jovens envolvidos naquela dinâmica reuniram esforços para que o debate sobre os direitos das juventudes alcançasse diversas esferas sociais e políticas, como por exemplo, movimentos sociais, investimento na educação, apoio cultural, participação política, diversidade sexual, entre outros.

Além disso, nas pautas analisadas, destacam-se dois pontos que se referem ao Ensino Médio. No primeiro caso, a discussão se deu em torno de reivindicar a implantação da rede nacional do EM nas três esferas da Federação, visando a garantia de acesso à população do campo, ribeirinhos e comunidades tradicionais. Neste ponto, também foi ressaltada a necessidade de incluir como obrigatórias em toda essa etapa de ensino, as disciplinas de filosofia e ciências sociais, além de construir materiais didáticos que considerem aspectos regionais e diversidades culturais. Enquanto no segundo caso, foi reivindicada a garantia da reserva de vagas por curso e turno, em pelo menos 50% das universidades públicas, bem como em escolas técnicas para jovens oriundos da escola pública. Inclui-se nesse caso, a garantia do passe livre estudantil. O que indica a preocupação dos jovens com a transição entre a escola e o ensino superior, quando postulam a necessidade dessas garantias.

Os anos subsequentes à 1ª Conferência foram de intensa participação de jovens em movimentos sociais e debates sobre seus próprios direitos.

No entanto, à época, alguns autores que se debruçaram sobre o tema das Conferências, sustentam que a 1ª Conferência Nacional da Juventude não teve

destaque na mídia nacional. De acordo com Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay (2008), para a grande mídia, os quatro dias dedicados à Conferência não apresentaram notícias de violência entre jovens, nem mesmo disputas acirradas entre organizações juvenis, além de não ter indicativo de grandes gastos de dinheiro público que poderiam gerar críticas contundentes ao governo vigente em 2008. Diante disso, as autoras ressaltam que *“faltaram os famosos ganchos para justificar uma boa cobertura”* (2008, p. 11).

De fato, seria preciso um olhar bem inovador para transformar em notícia aquela inédita ocasião que propiciou a convivência de jovens brasileiros/as separados, na vida cotidiana, por distâncias geográficas, sociais, religiosas, identitárias, ideológicas. Lá estiveram “delegados” e “observadores” de diferentes regiões do país. Como não poderia deixar de ser, tratando-se de juventude, havia representantes dos movimentos estudantil secundarista, universitário e de jovens pós-graduandos/as (2008, p. 11).

Segundo Abramovay e Castro, a organização da 1ª Conferência Nacional de Juventude teve como foco os direitos e a autonomia por uma cidadania ativa, o que à época representou um importante passo para uma mudança no cenário das juventudes brasileiras na medida em que a realização do evento indicava *“um esforço de identificação e de negociação de temas, agendas e metas prioritárias para o estabelecimento do plano nacional de políticas públicas voltadas para a temática da juventude”* (2008, p. 21).

O contexto de transversalidade de temas, assim como a pluralidade que constitui a própria condição juvenil, que segundo as autoras, no Brasil, é marcada por diferenças identitárias, sociais, regionais e culturais, impõe desafios para que se estabeleça um plano de ações coordenadas que sejam eficazes no atendimento de demandas mais gerais, ao mesmo tempo em que se valorize a diversidade e as especificidades juvenis.

A pesquisa realizada pelas autoras revela que o “estado da arte” sobre juventudes no Brasil apresenta indícios de que a participação no campo político vem sendo retomada por diversos autores, que se debruçam para entender fatores empíricos e a diversidade de frentes nas quais se encontram alguns jovens.

[...] se alguns alertam para desencantos de jovens, e não jovens, com a política convencional, também explicitam a que tipo de política convencional se referem, ou seja, a vícios, muitas vezes generalizados para todas as instituições do campo. Também se alerta que é preciso discutir mais a diversidade de formas de fazer política na contemporaneidade (2008, p. 39).

Sobre isso, podemos destacar alguns achados da pesquisa de Abramovay e Castro, com jovens que participaram da 1ª Conferência, que indicam concordância com afirmativas sobre a questão juvenil em 2008:

Tabela 1: A relação de jovens com a realidade sociopolítica do país

Afirmativas sobre os Jovens	Idade					
	Menos de 15	15-18	19-25	26-29	30 ou mais	Total
Os jovens não se preocupam com a política	57,1%	18,2%	18,2%	21,7%	18,6%	19,2%
A família é a principal referência na vida dos jovens	71,4%	68,7%	62,5%	58,8%	63,9%	62,8%
O jovem tem pouca oportunidade de participar via poderes constituídos	57,1%	67,8%	71,7%	67,0%	62,3%	68,2%
Na política, há lugar para os jovens se manifestarem	14,3%	32,2%	34,9%	44,0%	41,1%	37,7%
A vida dos jovens não se conecta com política já que seus interesses estão em espaços individuais e não coletivos.	0,0%	1,4%	0,4%	1,0%	0,5%	0,7%
Instituições da sociedade civil mais que partidos políticos dão oportunidade de participação política para jovens	28,6%	34,1%	36,5%	35,5%	38,5%	36,4%
Os jovens no Brasil têm mais gratificação no campo cultura que no campo político	28,6%	32,7%	30,0%	35,8%	31,3%	31,8%
A geração de jovens hoje em relação à de seus pais é marcada por desencantos em relação ao futuro	42,9%	29,4%	31,3%	35,3%	34,5%	32,6%
No campo de juventude é melhor participar de ONG ou de Movimento social que de partido político	57,1%	35,0%	27,1%	22,0%	24,1%	26,5%
A geração dos anos 60 e 70 teve uma maior participação política que os jovens da geração atual	28,6%	36,9%	33,2%	40,2%	39,0%	36,3%
Os jovens são desmotivados	42,9%	32,7%	30,5%	27,1%	26,3%	29,2%
Os jovens de hoje em relação aos seus pais estão melhor em relação à educação	57,1%	38,8%	39,6%	38,9%	40,1%	39,5%
Os jovens de hoje em relação aos seus pais estão melhor quanto à sexualidade	28,6%	38,3%	45,2%	48,8%	48,5%	45,8%
Os jovens de hoje em relação aos seus pais estão pior quanto a trabalho	57,1%	31,3%	40,0%	46,0%	46,7%	41,7%
Os jovens de hoje em relação aos seus pais estão pior quanto a segurança	42,9%	54,7%	57,5%	59,3%	65,3%	59,1%

FONTE: Conselho Nacional de Juventude e Secretaria Nacional de Juventude-Pesquisa Políticas de Juventude, Bandeiras e Participação: Perfil, Percepções e Recomendações dos Participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude (Coord. Castro e Abramovay, 2008).

A tabela acima nos fornece um panorama importante para refletirmos sobre a forma como os jovens enxergam a sua relação com a política, com os movimentos sociais, com o trabalho e a educação, com o seu direito à participação, com a sua relação com os espaços públicos e privados, e com a família. Neste caso, de um lado se destaca o alto percentual de jovens que concordam que o jovem tem pouca oportunidade de participar via poderes constituídos (68,2%), e, de outro, o baixo percentual de jovens que concordam que a vida dos jovens não se conecta com política já que seus interesses estão em espaços individuais e não coletivos (0,7%).

Ou seja, são dois extremos que, na realidade, apontam para o mesmo horizonte, indicando que estes jovens estavam atentos à falta de oportunidades

para participarem das decisões tomadas pelo governo. Segundo Abramovay e Castro, após a 1ª Conferência, o Conjuve assume a responsabilidade pelo monitoramento das resoluções e prioridades aprovadas no evento e, a partir das iniciativas de intensificação da relação com os diversos Ministérios, ocorre a criação de Grupos de Trabalho (GT) para realizar o acompanhamento de resoluções específicas, como por exemplo, a do GT de Juventude Negra, e o Pacto pela Juventude²⁵, que aconteceu no segundo semestre de 2008.

Ainda acompanhando o levantamento feito por Castro e Abramovay, podemos verificar a distribuição dos participantes da 1ª Conferência Nacional da Juventude segundo sua escolaridade. No caso do Ensino Médio, cerca de 30% dos delegados estavam cursando ou já haviam concluído essa etapa de ensino.

Tabela 2: Escolaridade e participação de jovens na 1ª CNJ

Escolaridade	Tipo de Participação		
	Delegado	Não delegado	Total
Ensino Fundamental	4,9%	9,4%	6,2%
Ensino Médio	29,8%	19,5%	26,8%
Ensino Superior incompleto	38,5%	37,3%	38,2%
Ensino Superior completo	26,8%	33,8%	28,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Conselho Nacional de Juventude e Secretaria Nacional de Juventude-Pesquisa Políticas de Juventude, Bandeiras e Participação: Perfil, Percepções e Recomendações dos Participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. (coord. Castro e Abramovay 2008)

NOTA: Foi perguntado aos participantes: Se você estuda ou já estudou, qual a sua escolaridade atual?

Sustenta-se que durante o processo de proposição, realização e seguimento da 1ª Conferência, foi firmada a possibilidade de aprofundarem o conhecimento sobre os jovens ativistas de hoje.

O processo de preparação para 2ª Conferência Nacional da Juventude, bem como a própria Conferência, foram momentos importantes para reivindicar os direitos assegurados na Emenda Constitucional 65²⁶, que passou a incluir a expressão “juventude” no artigo 227 Da Constituição Federal, além de ter levantado o debate sobre a necessidade de serem aprovados no Congresso Nacional o Estatuto da Juventude e o Plano Nacional de Juventude. E, de acordo com o documento elaborado pelas juventudes partidárias à época, este marco legal tem o significado de inclusão definitiva da juventude como uma questão de

25 O Pacto pela Juventude é uma proposição aos governos (federal, estaduais e municipais) para que se comprometam com as Políticas Públicas de Juventude nas suas ações de governo e assumam o desafio de traduzir as demandas identificadas nas conferências em propostas, iniciativas, programas e projetos de âmbito nacional, estadual e municipal.

26 EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 65, DE 13 DE JULHO DE 2010 – Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude.

responsabilidade do Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que atua para o reconhecimento da luta desta geração por mais direitos.

No entanto, somente em agosto de 2013, foi instituído o Estatuto da Juventude, que já estava na pauta de reivindicações desde a criação da Secretaria Nacional da Juventude em 2005. O documento em defesa dos direitos dos/das jovens contempla mais de 50 milhões de brasileiros entre 15 e 29 anos, e foi transformado em Lei (Lei nº 12.852)²⁷ pela então presidenta Dilma Rousseff. Foram nove anos de debates e tramitação no Congresso Nacional até que fosse aprovado o conjunto de leis que compõe o Estatuto.

Entre os direitos específicos garantidos estão: direito à participação social e política e à representação juvenil; direito à profissionalização, à diversidade e à sustentabilidade. Outros dois benefícios estabelecidos pela legislação foram o direito a meia-entrada em eventos culturais e esportivos para estudantes e jovens com baixa renda, sendo estes últimos também garantidos o direito à gratuidade e desconto no transporte interestadual (Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>).

Além disso, a criação do Estatuto viabilizou o estabelecimento do Sistema Nacional de Juventude²⁸ (SINAJUVE), que permite a participação de jovens na formulação, implementação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas voltadas para essa parcela da população. Nesse sentido, diversas instâncias passaram a trabalhar concomitantemente para a efetivação e garantia dos direitos preestabelecidos, como por exemplo, o Conselho Nacional de Juventude, o Comitê Interministerial da Política de Juventude, a Secretaria Nacional de Juventude, os Órgãos Gestores Estaduais/Distrital e Municipais de Juventude e os Conselhos/Distrital e Municipais de Juventude.

Importa ressaltar que a criação do Estatuto da Juventude e do SINAJUVE ocorreram quase que imediatamente após as *Jornadas de Junho de 2013*; evento que nos permite enxergar aspectos relevantes da relação entre juventudes,

27 O Estatuto da Juventude no Brasil, é a denominação conferida à lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. Segundo o Estatuto da Juventude, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. Aos adolescentes com idade entre 15 e 18 anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, o Estatuto da Juventude, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

28 “O SINAJUVE deve se materializar na estruturação de um arranjo institucional no Estado brasileiro capaz de garantir mecanismos concretos e financiamento que assegurem os direitos da juventude brasileira. Isso passa pelo desenho de novos programas e projetos governamentais pelos gestores dos diferentes entes federativos, orçamento próprio para sustentabilidade do sistema e a continuidade e avaliação dos programas e projetos existentes”. (Disponível em: <https://juventudes.pb.gov.br/pdfs/2-conferencia/texto-base-da-segunda-conferencia-nacional-de-juventude.pdf>)

escolarização e a cena pública brasileira que se coloca a partir de manifestações que ocorreram em praticamente todo o território nacional, e que será melhor explicitado no próximo capítulo.

A 2ª Conferência ocorreu em 2011, tendo como tema central “Juventude, desenvolvimento e efetivação de direitos”. À época, o Brasil crescia economicamente e as políticas de distribuição de renda apontavam para a melhora na construção da democracia do país, de modo que a pauta sobre os direitos para as juventudes aparecem como mais um passo importante desse processo. E foi nesse sentido que as juventudes se mobilizaram, visando propostas criativas, envolvendo a coletividade das juventudes em busca da ampliação de seus direitos.

Em documento organizado pela Secretaria Nacional de Juventude, são apresentadas as propostas finais aprovadas na 2ª Conferência. Essas propostas foram divididas em cinco eixos: eixo 1 – Desenvolvimento Integral (7 propostas); eixo 2 – Direito ao território (6 propostas); eixo 3 – Direito à experimentação e qualidade de vida (4 propostas); eixo 4 – Direito à diversidade e à vida segura (6 propostas); eixo 5 – Direito à participação (3 propostas).

No eixo 1, as sete propostas apresentadas têm relação com a área da educação. Das seis propostas do eixo 2, apenas duas estão ligadas à área da educação, no eixo 3, duas das quatro propostas se relacionam com a área da educação, no eixo 4, duas das seis propostas têm relação com a área da educação, enquanto o eixo 5 é voltado para o direito à participação da juventude de um modo geral em questões de representatividade dentro do Conselho Nacional de Juventude.

No quadro a seguir e podemos verificar detalhadamente quais foram as propostas finais que se relacionam com a área da educação em cada um dos eixos supracitados.

Quadro 3: Eixos e Propostas da 2ª CNJ

Eixos	Propostas
1. Desenvolvimento Integral	1- Consolidar as políticas de educação inclusiva, por meio da garantia da implementação das Leis 11.645/08, 10.639/03, das Diretrizes Operacionais da Educação no/do campo em todos os estados, municípios e o Distrito Federal, bem como a garantia de oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE); Complementar à escolarização dos jovens com deficiência e público alvo da educação especial; da ampliação e qualificação da oferta de alfabetização e educação de jovens e adultos, inclusive nas instituições de privação de liberdade, articulando os programas de alfabetização com as diferentes ofertas de EJA, como o PROJOVEM e o PROEJA, com metodologias, propostas pedagógicas e materiais didáticos e literários adequados,

	<p>formação inicial e continuada dos educadores, com foco na juventude direcionada para este fim, garantindo, desse modo, a reforma curricular do ensino médio e fundamental, o ensino bilíngue de Libras e Língua portuguesa para estudantes surdos, “Braille”, filosofia, sociologia e política, aprovando o plano de reestruturação das escolas públicas, proporcionando a inclusão e o acesso da juventude brasileira, em especial os jovens com deficiência, ao ensino regular, fundamental, médio, integral e integrado com a educação profissional, priorizando a gestão democrática, com o fortalecimento dos grêmios estudantis e, principalmente, a eleição direta para diretor;</p> <p>2- Ampliar e interiorizar a oferta de vagas públicas no ensino público superior, priorizando a interiorização, de forma que, em 2020, as vagas ofertadas sejam majoritariamente públicas, incluindo políticas de ações afirmativas, estabelecendo-se regulamentação para o ensino privado e políticas que garantam infraestrutura e condições adequadas para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa na graduação e na pós-graduação e da extensão universitária, valorizando as especificidades de cada região, como também o acesso e a permanência a estas instituições por jovens de baixa renda, povos tradicionais, ribeirinhos, do campo, negros/negras, indígenas e jovens com deficiência, sobretudo aqueles oriundos de escolas públicas de educação básica, garantindo a formação de profissionais comprometidos com a diversidade étnico-racial do povo brasileiro. Extinção do exame vestibular como forma de acesso ao ensino superior.</p> <p>3- Ampliar e interiorizar os cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes, criando escolas e democratizando o Sistema S, por meio de vagas gratuitas, contribuindo para a emancipação dos cidadãos para outras áreas de atuação, com o atendimento das exigências e especificidades das diversas juventudes, da cidade, do campo, com deficiência, privados de liberdade, indígenas, de terreiros, extrativistas, ribeirinhos, negros e negras e quilombolas, entre outras comunidades tradicionais, considerando os diferentes locais e regiões, criando instrumentos e estratégias para que as políticas no âmbito da educação profissional sejam parte integrante do sistema nacional articulado de educação, desenvolvidas na perspectiva da educação inicial e continuada, articulada às modalidades de ensino, garantindo mecanismos de participação popular nos conselhos gestores, tais como: movimento estudantil, centrais sindicais, trabalhadores do campo e demais movimentos sociais, com a ampliação e o aprimoramento do controle social, respeitando a cidade, o campo e as pessoas com deficiência.</p> <p>4- Construir e implementar um plano nacional de promoção do trabalho decente para a juventude, com indicadores e metas, tendo como base a Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude.</p> <p>5- Garantir uma política de cultura para a educação que estimule a produção artística dos estudantes e disponibilize acervo cultural (compra de discos e DVDs produzidos por gravadoras independentes nacionais do PNBE/MEC), para fazer das escolas espaço de circulação da cultura brasileira. Sendo assim, todos os profissionais da área cultural devem ser reconhecidos e regulamentados pelo Estado, tendo garantia ao trabalho decente, sendo assegurados todos os direitos trabalhistas, extinguindo-se a precarização do trabalho, por meio das Pessoas Jurídicas ou de</p>
--	---

	<p>qualquer forma de terceirização, garantindo-se também a criação de cursos de capacitação e formação nas demais áreas da cultura e das artes.</p> <p>6- Criar e implementar o Plano Nacional de Comunicação e Juventude, que deve contemplar a criação e a ampliação dos Centros de Comunicação Popular, Telecentros, pontos de acesso público e o fomento à produção de mídias alternativas, como: programas de rádio, TV, mídias impressas, rádios escolares e comunitárias, internet etc., com prioridade para os/as jovens como proponentes e produtores, incentivando,, preferencialmente, mídias produzidas a partir de metodologia de “educomunicação”, garantindo a expansão do acesso e a inclusão digital no campo e na cidade, ampliando os sinais de internet (banda larga) e telefonia, valorizando a cultura regional e garantindo a formação de educadores da rede pública para tratar dessa questão nas escolas e universidades.</p> <p>7- Criar um programa de assistência estudantil obrigatório a todas as universidades brasileiras que atendam aos programas de inclusão (com criação de rubrica própria para assegurar esta assistência). Garantir a interiorização das universidades brasileiras, bem como políticas de Assistência Estudantil para todos os estudantes, contemplando os jovens negros, indígenas, com deficiência, do campo e estudantes africanos e latinoamericanos, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação, estabelecendo 2% do orçamento do MEC para a Assistência Estudantil.</p>
2. Direito ao território	<p>3- Garantir o passe livre no transporte coletivo urbano, rural intermunicipal e interestadual para as juventudes e os estudantes, por meio da criação de lei.</p> <p>6- Assegurar o direito a uma educação contextualizada, que: (a) Garanta o protagonismo dos povos e comunidades tradicionais (reconhecidos e não-reconhecidos) na qualificação e formação continuada e diferenciada de educação e de alunos na educação básica ao ensino superior, em cumprimento às leis 10639/03 e 11.645/08; (b) Efetivar a educação do campo, pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis e modalidades de ensino (infantil, fundamental, médio, técnico e superior), garantindo acesso e permanência na escola, superando o analfabetismo, por meio da implementação dos marcos regulatórios específicos de educação no e do campo (diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, diretrizes complementares/2008, decreto 7352/2010), bem como reconhecer e financiar as escolas dos acampamentos (escolas itinerantes) e centros familiares de formação por alternância (CEFFAS); regulamentar os cursos de licenciatura em educação do campo e a habilitação técnica em agroecologia, viabilizando a sua inclusão nos concursos públicos, por meio de editais específicos; (c) Criar, ampliar e efetivar cursos em instituições públicas e sociais para a formação dos jovens em relação ao meio ambiente, com foco nas práticas sustentáveis adequadas para cada região, qualificando para sua atuação, com financiamento prioritário do governo federal para projetos, gerando renda para os jovens que participam dos cursos.</p>
3. Direito à experimentação e qualidade de vida	<p>2- Ampliação, diversificação, criação e interiorização, em todas as esferas públicas (federal, estadual, distrital e municipal), dos programas Bolsa Atleta, Segundo Tempo, Mais Educação/MEC e PELC (Programa de</p>

	<p>esporte e lazer na cidade) e criação, ampliação e conservação de equipamentos esportivos em todo o País (escolas e espaços públicos) - Praça da Juventude, PEC, ginásios poliesportivos e quadras cobertas, campos de várzea e piscinas olímpicas, CAJU/PI (Centro de apoio à juventude), entre outras experiências de sucesso. Garantir a participação dos jovens na definição do modelo de equipamentos a serem construídos e a gestão democrática dos mesmos, por meio da formação de comissão de usuários, definindo o uso dos equipamentos e sua programação.</p> <p>3- Implementar programas que destinem no orçamento das esferas federal, estaduais e municipais, verbas para a construção e implementação de centros que atendam a juventude, sendo estes espaços de convivência e de desenvolvimento de atividades esportivas, recreativas, culturais e socioeducativas, no campo e na cidade. Tais espaços deverão contar com: equipe multiprofissional que tenha formação continuada, podendo haver parcerias entre sociedade civil e organizações estudantis, entidades de classe, organizações governamentais, lideranças e associações comunitárias e demais representações sociais. A ação de projetos e programas federais, estaduais e municipais nos centros, captação de recursos públicos para o pagamento de bolsas, funcionários e despesas para a manutenção do espaço físico de convivência da juventude, sendo 70% do governo federal, 20% do governo estadual e 10% do governo municipal. Integrar a implementação do programa nacional de banda larga, garantido o acesso à banda larga gratuita e de qualidade, com velocidade mínima de 1 Mega, para todo País, priorizando as comunidades menos favorecidas e a zona rural, garantindo, também, capacitação para os que irão utilizar o serviço.</p>
4. Direito à diversidade e à vida segura	<p>2- Implementar uma política transversal para os jovens com deficiência, garantindo educação inclusiva, atendimento em saúde/reabilitação, qualificação para entrada no mercado de trabalho e geração de renda, entre outras iniciativas, enfrentando o preconceito e a discriminação, promovendo a acessibilidade e a participação desses jovens em programas, projetos e ações governamentais em todos os municípios brasileiros;</p> <p>3- Implementar, imediatamente, e fiscalizar, à luz das resoluções do 1º ENJUNE (Encontro Nacional de Juventude Negra), o Plano Nacional de Enfrentamento à Mortalidade da Juventude Negra, efetivando a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo, por meio de projetos sociais e educativos, saúde pública e segurança, com a finalidade de combater a mortalidade, homicídios e violência de qualquer natureza (física, simbólica, verbal, e psicológica) contra a juventude negra e os povos e comunidades tradicionais.</p>
5. Direito à participação	<p>- Para reafirmarmos o Conselho Nacional de Juventude, quanto à sua diversidade e representatividade, É necessário incorporar o máximo de movimentos e entidades que tenham suas ações nacionalmente voltadas para a juventude. Os membros da sociedade civil no Conselho Nacional de Juventude serão representantes de entidades e movimentos de caráter nacional, escolhidos em processo seletivo. Configuram-se como entidades e movimentos de caráter nacional aquelas que atuem no mínimo em 7 estados ou 3 regiões. Poderão candidatar-se as entidades e movimentos que se enquadrarem em uma das seguintes categorias: (a)</p>

	redes e articulações de juventude que atuem na defesa e promoção dos direitos da juventude (2/3 do Conjuve); (b) organizações mistas (com jovens e não-jovens), de caráter sindical, associativo, profissional ou de classe, que atuem na defesa e promoção dos direitos da juventude (1/3 do Conjuve).
--	---

(Fonte: quadro criado pela autora a partir de dados do CONJUVE)

Das propostas que se relacionam com a área da educação, podemos destacar a primeira proposta do eixo 1, que indica a necessidade de ampliar e qualificar a oferta de alfabetização de jovens e adultos, de modo a garantir uma reforma curricular do ensino médio e fundamental, sendo este um ponto que entrou em debate logo em seguida, no ano de 2013, como veremos no capítulo 6 deste estudo. Além disso, destaca-se a proposta de garantia do passe livre no transporte coletivo urbano, rural intermunicipal e interestadual para as juventudes e os estudantes, que veio a ser a pauta inicial das manifestações das Jornadas de junho de 2013. Em outra proposta podemos ver a importância dada à priorização de uma gestão democrática, com o fortalecimento de grêmios estudantis e, principalmente, da eleição direta para diretor, que foi uma das pautas do Movimento de Ocupação das Escolas em 2015 e 2016.

O fato é que, naquele contexto, o debate sobre juventudes e o protagonismo juvenil foram ganhando uma importância necessária dentro do debate político brasileiro e, as Conferências Nacionais da Juventude são parte de um vasto processo de debate, bem como de participação, que propiciou uma interlocução entre juventudes e Governo, e a compreensão da necessidade de políticas públicas que contemplem essa parcela da sociedade, entendendo que isso poderá afetar positivamente a sociedade como um todo na medida em que são criados espaços de reivindicação, de análise e de propostas, reconhecidos publicamente como direito e como um instrumento de mudança.

Com efeito, a 3ª Conferência Nacional da Juventude teve como tema “As várias formas de mudar o Brasil”. O decreto para a convocatória foi publicado no Diário Oficial em abril de 2015 e a Conferência ocorreu no Estádio Mané Garrincha (DF) em dezembro do mesmo ano. O evento mobilizou diferentes pastas responsáveis por políticas envolvidas com as questões das juventudes, como por exemplo, a ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, Nina Lino Gomes, o secretário nacional da Juventude, Gabriel Medina, e o presidente do Conselho Nacional de Juventude, Daniel Souza, que por sua vez, foram os responsáveis pela cerimônia de abertura da Conferência.

Naquele contexto, os/as jovens participaram de um encontro após o evento de abertura, que contou com a presença da então presidenta Dilma Rousseff e do ex-presidente do Uruguai, José Pepe Mujica, que segundo o secretário nacional de Juventude, Medina, *“reforça a celebração de valores de participação política, respeito às diversidades e desconstrução de preconceitos, principais objetivos da Conferência”*. (Disponível em:

https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/dezembro/comeca-nesta-quarta-feira-16-a-3a-conferencia-nacional-de-juventude).

Durante a 3ª Conferência foram debatidas e votadas diversas propostas de políticas públicas com prioridades de implementação para os Governos, as quais foram divididas em grupos de trabalho responsáveis pelos 11 eixos do Estatuto da Juventude: Saúde, Segurança, Educação, Território e Mobilidade, Participação, Diversidade, Comunicação, Cultura, Trabalho, e Esporte. Das propostas finais votadas para os 11 eixos, são apresentadas no quadro a seguir as propostas de 7 eixos que se relacionam com o presente estudo. São eles: Segurança, Educação, Território e Mobilidade, Participação, Diversidade, Cultura, e Trabalho.

Quadro 4: Eixos e Propostas da 3ª CNJ

Eixos	Propostas
Segurança	Criar um Plano Nacional de Enfrentamento aos Homicídios que combata o extermínio da Juventude Negra, dos Jovens de Povos e Comunidades Tradicionais, que vise a desmilitarização e a federalização das polícias, fim dos autos de resistência, acesso à justiça, e formação específica em Direitos Humanos e Cidadanias voltados ao atendimento aos Povos e Comunidades Tradicionais, que visem eliminar ações repressoras por mecanismos de abordagem humanizados que respeitem as especificidades de identidade de gênero, raça/etnia, tradições e orientação sexual. Fortalecer e fomentar e ampliar o “Plano Juventude Viva” com um recorte específico para: Jovens negros, jovens PCTs, jovens LGBTs, respeitando os recortes de gênero e garantindo a participação direta e indireta do plano destas juventudes como forma de estimular a valorização destas identidades combatendo preconceitos e opressões.
Educação	Reformulação do Ensino Básico e Médio desde a matriz curricular à formação dos professores, democratizando e humanizando as escolas, incluindo debates como: gênero, igualdade, justiça social e liberdade; ampliando a carga horária de disciplinas tais como: filosofia, sociologia e história, possibilitando, assim, o senso crítico e político dos estudantes.
Território e Mobilidade	Criar e implementar o Fundo Nacional e Inter federativo de mobilidade para todos os jovens, para subsidiar a tarifa zero, garantindo um transporte público, gratuito, de qualidade, e acessibilidade em toda a frota, fazendo se cumprir o artigo 31, paragrafo único do estatuto da juventude.
Participação	Garantir a implantação do Sistema Nacional de Juventude composto por órgãos gestores, conselhos e fundos de políticas públicas de juventude,

	nas três esferas administrativas. O fundo nacional de juventude funcionará com repasses fundo a fundo definido percentualmente entres os três entes federados para direcionar as políticas e ações para a juventude em âmbito nacional, estadual e municipal.
Diversidade	Aprovar lei que define os crimes de ódio e de intolerância e as formas de coibi-los, nos parâmetros de outras leis tal como a de crime de racismo, para proteger todas as pessoas, inclusive jovens, independentes de classe e origem social, condição de migrante, refugiado ou deslocado interno, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, idade, religião, situação de rua e deficiência.
Cultura	Garantir a construção, manutenção, ampliação e requalificação dos equipamentos culturais, promovendo a acessibilidade, sustentabilidade e participação social nas periferias, distritos, zonas rurais, comunidades tradicionais, povoados e assentamentos, descentralizando as ações de juventude e oferecendo espaços adequados, bibliotecas, sob consultoria especializada, para as diversas linguagens culturais: teatro, audiovisual, hiphop, dança, artes, artesanato, música, poesia dentre outras. Viabilizando a criação e fomento de grupos culturais tais como artesanos, grupos de dança, teatro e as demais expressões artísticas e culturais, priorizando os artistas municipais e a promoção de atividades itinerantes descentralizadas, incentivando programas culturais em escolas e associação de moradores, bem como a criação de editais sob a forma de prêmios (com prestações de contas facilitada e específica para PCTs)
Trabalho	Garantir o acesso ao 1º emprego com qualidade; Reduzir a jornada de trabalho para 40 horas semanais; Proibir a terceirização em todas as suas formas.

(Fonte: quadro criado pela autora a partir de dados retirados do CONJUVE)

No quadro acima verifica-se que na proposta para eixo da educação está presente a reformulação do Ensino Básico e Médio desde a matriz curricular à formação de professores, que passou a ser debatida em 2013 a partir do Projeto de Lei 6.840, conforme veremos no capítulo 6. Além disso, no que se refere ao eixo de território e mobilidade, a proposta aponta para a implementação do Fundo Nacional e Inter federativo de mobilidade para todos os jovens, para subsidiar a tarifa zero, garantindo um transporte público, gratuito, de qualidade para as juventudes, sendo esta a pauta inicial das Jornadas de junho de 2013.

Importa ressaltar que, tanto nos documentos originais, que mostram as propostas para a 3ª CNJ, quanto nas resoluções do que ficou acordado, não aparece nenhum tipo de reação às Jornadas de Junho de 2013 que, em alguma medida, tinha como uma de suas pautas, a efetivação da criação do Estatuto da Juventude proposto na 2ª CNJ em 2011.

Outra pauta importante foi o lançamento do serviço de denúncia de violações contra as juventudes negras por meio de dois novos módulos do Disque 100, que passou a receber denúncias de racismo e de violações contra

comunidades quilombolas, de terreiros, ciganas e religiões de matriz africana. Sobre isso, para Ronaldo Barros, à época secretário especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, esse serviço surge como mais um instrumento essencial de enfrentamento ao racismo no Brasil.

A população negra brasileira passa a contar com este importante instrumento para o enfrentamento ao racismo e à intolerância religiosa. Não podemos nos calar diante da violência, seja ela qual for, e o que o governo faz agora é oferecer mais caminhos para que a população negra não se cale e denuncie a violência que tem como motivação o racismo (Barros, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/dezembro/comeca-nesta-quarta-feira-16-a-3a-conferencia-nacional-de-juventude).

Sinteticamente, o quadro apresentado ao longo desses tópicos salienta o reconhecimento do direito à participação das juventudes nos processos decisórios de políticas públicas, que passa a ser parte de uma agenda do poder público, de estímulo e garantia para que as juventudes sejam protagonistas de suas lutas na cena pública brasileira. A presença desse novo sujeito certamente impacta a vida social, cultural e política brasileira, produzindo novas formas de interação, na relação com a família, vizinhança e religião, com o mundo do trabalho e a universidade, na relação com a política, e na relação com a própria escola.

Em artigo publicado em 2018, Mônica Peregrino, Diógenes Pinheiro e Luiz Carlos de Souza (2018), apresentaram um estudo que revisita as três Conferências Nacionais de Juventude que citamos neste capítulo, e para analisá-las, trazem também outros pontos envolvendo a criação de diversos órgãos do governo voltados para as juventudes, também mencionados ao longo deste capítulo. O trabalho apresentado pelos autores discorre sobre a forma como foram feitas as reivindicações por parte dos jovens militantes, bem como a sua percepção a respeito de seus direitos no que se refere à educação e ao trabalho.

Ressalta-se como um passo importante no ciclo de políticas públicas de juventude no país a promulgação da Lei nº 11.129/2005, que à época, buscava estabelecer as bases para que fosse iniciado um processo de maior articulação das ações direcionadas às juventudes do país, o que se intensificou com a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Tais medidas marcaram o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, de modo que a SNJ passou a ocupar um lugar de destaque na estrutura de governo, estando vinculada diretamente à

Secretaria Geral da Presidência da República (SGPR), indicando, segundo os autores:

[...] esforços de estruturação de uma política nacional de juventude, que começou a se materializar com a criação de diversos programas e políticas públicas que buscavam ter na participação da juventude o eixo estruturante de seu desenho e de sua implementação, possibilitando que os jovens pudessem usufruir, de forma mais integral, de seus direitos, inclusive do direito à participação (2018, p. 128).

Para que a estruturação da política nacional de juventude se desse de forma mais plena na sociedade brasileira, sustenta-se ter sido essencial a criação do Conjuve, que entrou como parte da Lei 11.129/2005, por meio do decreto nº 5.490/2005, que tinha como prerrogativa reunir representantes de diversos segmentos das juventudes, que estavam envolvidos no debate sobre políticas públicas, de modo que sua participação no processo de formulação e monitoramento fosse ampliada. Sobre isso afirmou-se que *“tal orientação política buscava superar o paradigma que vê o jovem como beneficiário das políticas públicas para passar a vê-lo como sujeitos de direitos”* (idem, p. 129).

As demandas referentes à educação e ao trabalho presentes nas três edições da Conferência Nacional da Juventude, analisadas no artigo supracitado, indicam o surgimento daquilo que os autores classificam como *“novas identidades juvenis na arena política”* (2018, p. 129), que sinalizam as mudanças que se deram ao longo desse processo, englobando, também, debates sobre a questão do trabalho, tendo como pauta o “trabalho decente”. E, por essa não ser uma pauta tão debatida por jovens militantes, chamou a atenção o fato da bandeira ser levantada por jovens militantes de coletivos variados.

De acordo com a análise realizada, o ciclo de políticas públicas iniciado em 2008 com a 1ª Conferência, não representou um quadro de melhores empregos para os jovens no Brasil, apesar de ter apresentado avanços no campo educacional em meio a um cenário de crescimento econômico do país.

Sobre isso, no que se refere à relação entre juventudes, educação e trabalho, o estudo indica que, no Brasil, a condição de jovens de classes populares serem exclusivamente estudantes é recente, e pontua-se que tal fato se explica pela desregulamentação e pela insegurança dos vínculos formais com o mundo do trabalho, que marcaram o desenvolvimento capitalista no país, *“que desde a sua origem se construiu não sobre a estabilidade do trabalho, mas sobre a sua precariedade, econômica, social e política”* (2018, p. 130).

De acordo com os dados apresentados no referido trabalho, observou-se uma mudança importante entre os anos de 2005 e 2015 no que se refere aos processos e trajetórias de transição de jovens para a vida adulta, que acabaram remodelando a articulação entre estudo e trabalho. E, destaca-se como sendo a de maior relevância, tendo iniciado esse processo de mudanças, a redução de jovens de 15 a 17 anos no mercado de trabalho. Os dados apresentados mostram que, em 2014, mais de 60% dos jovens homens de 17 anos só estudavam, enquanto mais de 70% das jovens mulheres estavam nessa condição.

Isso caracteriza uma situação inédita, sobretudo para os jovens das camadas populares, que estão podendo experimentar a condição de serem exclusivamente estudantes, sendo esta circunstância vivida, principalmente, pelas jovens mulheres (2018, p. 132).

Em contrapartida, os autores apontam que, os dados que chamam a atenção sobre os jovens entre 18 e 29 anos, referem-se à perda de centralidade da escola, indicando que menos de 40% dos jovens homens de 19 anos só estudam, ao passo que a trajetória das jovens mulheres na condição de apenas estudante também apresenta taxas um pouco mais altas (50%). Enquanto entre 25 e 29 anos somente cerca de 20% dos jovens homens ocupam a condição de ser apenas estudante, e entre as jovens mulheres a partir dos 25 anos esse percentual é de 30%.

A análise de Peregrino *et.al* (2019) vai no sentido de afirmar que, durante as três etapas da Conferência Nacional da Juventude, se iniciou um processo democrático que serviu de aprendizagem para boa parte das juventudes envolvidas com as pautas debatidas. De modo que, novas juventudes se formaram na medida em que passaram a acompanhar mais de perto o processo que envolve a construção de políticas públicas voltadas para essa parcela da população, ao mesmo tempo que se tornaram visíveis para a sociedade, diversas vulnerabilidades que, diante na promoção de políticas públicas, criou nas juventudes novas identidades políticas na cena contemporânea brasileira.

Em suma, vimos até aqui que a gramática em torno da educação se modifica, inicialmente, por uma ampliação do acesso à escola que ocorre ainda sob o regime Militar, com o foco voltado para o desenvolvimento econômico a partir da qualificação de uma mão de obra barata, e, posteriormente, essa mudança se dá a partir da perspectiva da educação como um direito, tendo em vista o fortalecimento da cidadania para gerar mudanças na sociedade brasileira de um modo geral. Essas mudanças mais recentes marcam um período de avanços

significativos na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para as juventudes.

A esse respeito, podemos pensar sobre o fato de que as pesquisas realizadas em torno do tema da juventude e da escola tiveram um papel importante na criação de novas formas de participação dos jovens no debate público, e, de como o contexto de passagem para a democracia no Brasil influenciou no debate sobre a normatização da educação, contribuindo para melhorias no sistema educacional, propiciando essas novas agendas de participação.

Desse modo, a nova perspectiva sobre os jovens como sujeitos de direitos enfim ganhou concretude no país, como vimos a partir da grande escala de participação nas Conferências Nacionais da Juventude, tendo conquistado voz e um espaço de protagonismo dentro do debate sobre novas conquistas, com a criação de uma Secretaria Nacional da Juventude e do Estatuto da Juventude. Nesse sentido, podemos articular a construção da subjetividade de jovens de classes populares ao surgimento de novas formas de participação e mobilização no Brasil que, conforme veremos no capítulo subsequente, ganha novos contornos na cena contemporânea.

5 JUVENTUDES E MOVIMENTOS SOCIAIS

Neste capítulo pretendemos articular a construção de subjetividade de jovens de classes populares ao surgimento de novas formas de participação e mobilização no Brasil, em busca de demonstrar como a ampliação e a democratização do acesso ao ensino médio, indicam o surgimento de um novo sujeito escolarizado na cena contemporânea brasileira, que emerge de uma escola que aparece como um lugar de disputa e de afirmação de novas formas de participação.

Para tanto, na primeira seção serão recuperados alguns dos aspectos chave da literatura sobre movimentos sociais, que indicam o quanto as experiências vivenciadas pelos jovens produzem novas narrativas que pressionam por novas formas de participação. Nesse sentido, trazemos uma abordagem envolvendo a relação entre esses novos sujeitos e as novas formas de participação, que envolvem a escola.

Na segunda seção, pretendemos explorar duas das mais importantes manifestações juvenis ocorridas no contexto democrático, o qual como vimos no capítulo anterior, se inicia no Brasil a partir da década de 1980, e que cerca de duas décadas depois dá lugar a um contexto marcado pela pressão dos jovens por mais formas de participação, caracterizando um tipo de protagonismo juvenil, que ganha novos contornos após as Conferências Nacionais da Juventude. A primeira manifestação a ser explorada é a das Jornadas de junho de 2013, que ocorre no intervalo entre a 2^a e a 3^a Conferência Nacional da Juventude, analisadas no capítulo anterior, e a segunda manifestação da qual trataremos é a do *Movimento de Ocupação das Escolas*, que se inicia no ano 2015 e termina em 2016.

5.1 Perspectivas da literatura sobre as juventudes e os movimentos sociais

A emergência de novos sujeitos, discutida desde o capítulo anterior, ou de novos atores sociais na “nova modernidade”, é algo que tem feito emergir na sociedade novas formas de participação e novos movimentos sociais. Sobre isso, a emergência desse ator social que é em si próprio um sujeito político, depende de sua reflexividade adquirida com o processo de “individuação” e “subjetivação”, como diz Alain Touraine (2007), defendendo que a universalização dos direitos presentes “nova modernidade”, se dá na medida em que o indivíduo passa pelo processo de “individuação”, que se forma pelo estranhamento do indivíduo em

relação ao “eu”, forjando, neste processo, uma subjetividade que estará presente nos discursos que contestam e compõem o “Estado-Nação”, gerando, em alguma medida, uma mudança no padrão cultural da sociedade.

Com isso, analisando o debate sobre indivíduo e sociedade, articulamos nesta seção a relação entre juventudes e escolarização, de modo a pensar sobre qual é o lugar que a escola ocupa na socialização de jovens de classes populares envolvidos com as mudanças que se dão na cena contemporânea, e retomando a discussão sobre a construção do sujeito por meio de sua reflexividade, busco sustentar a ideia de que os novos sujeitos, que surgem com a “nova modernidade”, ainda não foram suficientemente estudados; sujeitos que surgem com a crescente chegada ao ensino médio de indivíduos saídos das classes populares.

Nesse sentido, de acordo com o que verificamos na primeira parte desta tese, a maneira como o indivíduo se pensa objetivamente dentro de uma experiência subjetiva que se constitui tanto no agir individual quanto nas relações estabelecidas, ou mesmo, na falta de integração em determinados setores da sociedade, é o que potencializa a alteração de suas práticas de modo a influenciar o agir coletivo, concatenando coletivamente experiências e narrativas. Com efeito, novas experiências e novas narrativas, possivelmente, ressignificam o próprio debate, fazendo emergir novas formas de participação e movimentos sociais que compõem a disputa por direitos no espaço público.

A respeito disso, podemos pensar que a maneira como vem se apresentado o debate que envolve a dimensão do sujeito nas sociedades contemporâneas, nos coloca diante da problemática que engloba a relação entre indivíduo e sociedade, assim como inspira o debate caro à sociologia do sujeito acerca, *a priori*, da reivindicação de direitos e, *a posteriori*, do reconhecimento e garantia dos mesmos, que possibilita um enfoque sobre a questão da subjetividade e da objetividade; debate este que perpassa o tema dos movimentos sociais, mas que desloca a reflexão que, muitas vezes, se estrutura com base nos sistemas socioeconômicos, políticos e culturais, para a questão da construção do indivíduo enquanto sujeito de direitos, sem deixar de considerar tais fatores.

Entendendo a noção de subjetividade como sendo propulsora de movimentos sociais que têm a pretensão de estabelecer um diálogo a partir do movimento de sair de si e pensar reflexivamente o processo e as relações socioculturais e políticas, passamos a compreender como o conceito de reflexividade guarda estreita relação com a noção de subjetivação na medida em

que esta última impulsiona a consciência de si como sujeito, criando, de certo modo, um pressuposto para o reconhecimento do outro. Nesse sentido, Touraine (2007) pontua que, ao se afirmar enquanto sujeito e, por meio da experiência, elevar sua capacidade de compreensão, de comunicação e de ação, pode ser considerado, dentro deste quadro, o componente principal de um movimento social.

A ideia de sujeito torna-se, desta forma, cada vez mais nitidamente o fundamento das novas lutas, tão fortes quanto o foram no capitalismo industrial e na luta de classes que mobilizou as emoções e os protestos da classe operária. A ideia de sujeito não é um meio para escapar dos problemas sociais e das lutas políticas; ela é, ao contrário, aquilo que lhe dá vida após um longo período de confusão e enfraquecimento das lutas sociais sempre mais subordinas às estratégias dos partidos políticos (2007, p. 184).

A presença desse novo sujeito certamente impacta a vida social, cultural e política brasileira, produzindo novas formas de desigualdade, na relação com a família, vizinhança e religião, com o mundo do trabalho e a universidade, na relação com a política, e na relação com a própria escola.

Para tanto, importa explorar as vivências das juventudes e suas diversas experimentações no sentido de reconhecer as ambiguidades de ser jovem, não só por meio da discussão sobre escolarização ela mesma, mas também de como ela se relaciona com a noção de cultura cívica e de cidadania. Para Angela Paiva (2013), em um país como o Brasil o conceito de *pedagogia cívica* não precisa estar relacionado a uma base sólida de cultura escolar, que de fato não há no país, nem tampouco ao conceito de civismo, possivelmente encontrado na cultura política de sociedades com forte engajamento da sociedade civil.

A esse respeito pode-se dizer que, na análise de Paiva, *pedagogia cívica* independe da educação e cultura política de um país, estando, em alguma medida, relacionada ao processo de aprendizado que se dá por meio da real participação no espaço público

O engajamento em práticas associativas, seja nos movimentos sociais, seja nas associações civis pode, em si mesmo, significar pedagogias alternativas para a participação cívica e para o exercício da cidadania (Paiva, 2013, p. 31).

Conforme sustenta Paiva, é notório o aumento, mesmo que lento, de uma “*pedagogia cívica*” após a redemocratização do Brasil, abrindo a possibilidade para que os jovens saiam da apatia em que viviam em vista do reconhecimento e da garantia de direitos, caracterizando um processo que demanda a tomada de

consciência dos próprios direitos antes negados, ou simplesmente inacessíveis pela própria falta de acesso à escola. E é a partir dessa nova condição escolar que se pode pensar em novas formas de participação e mobilização, como foi o caso de movimentos como o das *Jornadas de junho de 2013* e o da *Ocupação das Escolas* em 2015/16, dos quais trataremos na seção subsequente.

Nesse sentido, a importância da esfera pública e da apropriação de seus espaços por meio de movimentos sociais, associações civis e ocupações, são indícios de uma busca constante por maior visibilidade e ampliação de direitos. De modo que a reivindicação de direitos talvez seja a mais importante das demandas de jovens que são parte do processo de mudança de uma sociedade.

A saída dessa apatia e a conquista de autonomia em vista de um “outro mundo possível”, se daria por meio daquilo que propõe Geoffrey Pleyers (2018), com o anteparo da subjetividade que, de certo modo, impulsiona a afirmação da liberdade pessoal que se caracteriza pela experiência vivida de forma criativa e pela experimentação, de modo a contrariar as lógicas de poder e produção, de consumo e meios de comunicação de massa.

Pleyers fala sobre uma cultura ativista particular, denominada “alter-ativismo”, que pode ser verificada tanto na esfera pública como na esfera privada por meio de ações ligadas ao cotidiano. Além disso, o *alter-ativismo* produz uma mudança no modo de pensar, de se vestir, de comer e de se relacionar com os outros, estabelecendo, dessa maneira, novas formas de trabalho, de produção e de consumo, na contramão do que propõem as elites políticas e econômicas. Nesse sentido, Pleyers sustenta que a relação entre a experiência criativa e a luta social, entre a maneira como o sujeito transforma a si mesmo e o mundo em que vive, é o que faz da subjetividade uma força propulsora para os movimentos sociais no século XXI. Sobre isso, o autor destaca:

Para los actores de estos movimientos centrados en la subjetividad, el objetivo no precede a la acción, sino que le es concomitante. Este carácter performativo descansa en el principio de que el cambio que se espera para la sociedad debe encarnarse en uno mismo. La lucha no se enfoca únicamente en contra de un enemigo o de un sistema externo, sino que también es una lucha interna a cada uno de los actores individuales y colectivos²⁹ (Pleyers, 2018. p. 57).

No entanto, como vimos com Dubet (1994) na primeira parte deste capítulo, há um risco em colocar a experiência social como sendo uma noção

29 “Dos estudiantes que participaban en la ocupación de una casa en el barrio de La Boca, Buenos Aires, febrero de 2003” (Pleyers, 2018. P. 57).

propriamente subjetiva, isolada do sistema social e concebida como um tipo de “vivência flutuante”; risco este que, segundo o autor, deve ser evitado, mantendo sempre a consciência de que as lógicas da ação combinadas na experiência social, estão inscritas na objetividade do próprio sistema social.

Nesta perspectiva, a ênfase que Dubet dá à questão social, distancia sua análise da abordagem sociológica realizada por Touraine (2007) e por Pleyers (2018) em torno do tema do sujeito como principal fonte de mudança social. Para Dubet, os elementos simples que compõem a experiência social preexistem ao ator ou são impostos por meio da cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação.

Portanto, o sistema de ação que Dubet busca estruturar em seu estudo que, como vimos no capítulo anterior, está contido dentro das lógicas de ação, nos ajuda a entender a dialética existente entre subjetivação, integração e estratégia. Nesse contexto, ao contrário do que pontua Pleyers (2018) sobre a imagem heróica de um sentido de liberdade que inspira conquista, Dubet sustenta que, antes disso, “*os atores sentem essa liberdade em forma de angústia, de incapacidade de escolher, de inquietação quanto às consequências das opções*” (Dubet, 1994. p. 101).

Sobre isso, a análise que Angela Paiva faz sobre *Juventude, cultura cívica e cidadania* (2013), nos coloca em contato com uma perspectiva que traz para o centro o debate da teoria social contemporânea, o jovem como ator social, como sendo capaz de refletir sobre as questões nacionais que envolvem a percepção de direitos e deveres. O que, em alguma medida, os capacita para avaliar a sua própria participação nesta rede de instituições políticas, sociais, educacionais, familiares, entre outras, que sustentam a moratória social.

Além disso, por meio da análise de Paiva, nota-se a diferença na forma como os jovens percebiam a sua condição juvenil no ano de 2008 (ano em que foi realizada a pesquisa qualitativa por ela apresentada). Em seu registro, os jovens faziam uma análise um pouco mais cética e desencantada com relação ao panorama político social do Brasil, do que a percepção juvenil mais recente, bem caracterizada pelas ocupações nas escolas entre os anos de 2015 e 2016, quando os alunos se mostraram dispostos a enfrentar o sistema, ocupar espaços que são seus por direito e reivindicar direitos. Nesse sentido, Paiva afirma que o sistema educacional brasileiro reflete o padrão de desigualdade que se perpetua no país

por meio do “apartheid educacional”, por sua vez, vivenciado por jovens que têm suas trajetórias atravessadas por experiências distintas que, em vez de vivenciarem o aumento da sociabilidade entre os diferentes grupos, sofrem com a falta de integração social.

No entanto, quando se olha para o jovem em sua condição fora da escola, sem os rótulos que os definem como estudantes da rede particular ou pública, Paiva nota que existe entre eles uma simetria, no sentido de terem os mesmos medos, as mesmas críticas aos políticos corruptos, as mesmas angústias em relação ao futuro e à entrada no mercado de trabalho e a mesma desconfiança em face das instituições que não fazem parte do mundo da vida.

Sobre esse aspecto, a chave de análise proposta por Sidney Tarrow (2009), nos coloca diante da ideia de que as novas formas de participação e de movimentos sociais, que propiciam um confronto político, irrompem, de certo modo, à medida que são geradas oportunidades e também restrições políticas que servem como incentivos para atores sociais que não têm seus próprios recursos. Na visão de Tarrow:

[...] o confronto político conduz a uma interação sustentada por opositores quando é apoiado por densas redes sociais e estimulado por símbolos culturalmente vibrantes e orientados para a ação. O resultado é o movimento social.” (Tarrow, 2009. p. 18).

Sobre isso, Tarrow argumenta que a potencialidade da ação de um movimento social se traduz no reconhecimento que seus participantes têm dos seus interesses comuns, que possibilitam a produção de solidariedade e de uma identidade coletiva. Em vista disso, o sentido que os atores sociais imputam às suas ações por meio da reflexividade de pensar a si próprio, passando então a entender as relações de solidariedade fora de seu campo de afeto é o que vai propiciar a luta por reconhecimento. É nesse mundo relacional, em que são produzidos novos padrões culturais, que vão sendo construídos novos marcos interpretativos para tentar dar conta do dinamismo dos movimentos sociais que guardam estreita relação com o processo de globalização e informatização da sociedade.

Na visão de Scherer-Warren (2012), as produções teóricas não têm acompanhado o dinamismo dos movimentos sociais, de modo que esta falta poderia ser explicada, em alguma medida, por meio do processo de globalização que vem ampliando a diversidade dos movimentos sociais e, por conseguinte, sua

complexificação “*face à emergência de novos sujeitos sociais, novas formas de organização e articulação e cenários políticos mais dinâmicos, especialmente em sociedades em processo de democratização*” (Scherer-Warren, 2012. p. 21), como por exemplo, no caso brasileiro.

Dada complexificação elucida uma mudança de escala que, de acordo com Della Porta e Sidney Torrow (2005), guarda influência do uso da internet que, de certo modo, possibilita maior interação e mobilização social. O que explica, também, a maneira como vão se articulando protestos transnacionais que, por sua vez, só são viáveis a partir do momento em que se dá a internalização das normas dos direitos humanos. A nova dinâmica que se estabelece à medida que se dá uma difusão relacional é essencial para uma formação mais orgânica de redes que, em alguma medida, são favorecidas pelas novas tecnologias de informação.

A esse respeito, interessa recuperarmos uma pesquisa realizada recentemente sobre coletivos e movimentos sociais, a partir da qual Fernando Lima Neto e Marina Haddad Tovolli (2023) apresentam alguns aspectos importantes que estão sendo estudados sobre a forma de organização em rede de determinados coletivos que, segundo eles, indica, de um lado que a estrutura da sociedade civil tem se transformado, e de outro, que formas distintas de mobilização política têm sido influenciadas pelo desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação.

No contexto analisado, Lima Neto e Tovolli apontam que a forma como são utilizadas as redes de comunicação, bem como o papel delas em determinados grupos se dão de maneiras distintas.

Para alguns deles, a tecnologia é ferramenta de organização que valoriza a participação direta dos membros, enquanto, para outros, condiciona a própria experiência de grupo, atuantes, sobretudo, nas redes sociais (Lima Neto; Tovolli, 2023, p. 86, apud. Gohn, 2019).

De acordo com os autores, ao serem entrevistados, alguns ativistas de coletivos pontuam que as transformações suscitadas pelas novas tecnologias de comunicação, propiciam um tipo de organização em rede mais horizontal e fluida no sentido de que não há mais uma rigidez hierárquica composta pela centralização de ideologias e pela “*ideia convencional de militância*”, mas sim algo mais individualizado, que corrobora com o que Lima Neto e Tovolli definem como “*especialização dos atores da sociedade civil*” (Lima Neto; Tovolli, 2023, p. 86, apud. Skopol, 2003).

Sobre esse aspecto, Lima Neto e Tovolli apontam os protestos que se iniciam em junho de 2013 (*Jornadas de junho de 2013*) como um bom exemplo das novas formas de organização e de participação, as quais encampam, naquele contexto, um discurso antipartidário e antissistema, reivindicando mais horizontalidade e descentralização na maneira como é pensada e executada a política no Brasil. Nesse sentido, indicam que as novas formas de participação observadas em 2013 fizeram emergir um processo de reconfiguração da prática política, bem como do ativismo social.

Diante disso, podemos pensar quais contornos vêm estruturando uma nova forma de mobilização social que se garante na universalização dos direitos e que, em alguns casos, mesmo estando presente já na modernidade, apresenta mudanças que marcam o desenvolvimento dos movimentos sociais a partir da década de 1960, circunscritos pelo protagonismo do indivíduo enquanto sujeito de direitos.

Nesse sentido, o caráter amplo da proposta de justiça social pode ser resumidamente explicado a partir das mudanças nas oportunidades de associação e de manifestação, e na diminuição das restrições políticas que impelem novas formas de movimentos sociais e novos confrontos, tendo uma solidariedade ampliada com base em objetivos comuns pautados na interação da sociedade civil que, mediante sua capacidade reflexiva, racionaliza o mundo da vida para, mais à frente, descolonizá-lo.

Penso que uma das questões que fundamentam a análise realizada até aqui, consiste na questão do agir coletivo que institui, por meio das práticas espaciais, uma dinâmica relacional e um método organizacional que modificam o significado do espaço na medida em que se alteram as formas de agir. Com efeito, ao experimentar novas práticas espaciais, as juventudes populares se inserem no debate público construindo coletivamente suas narrativas que os colocam em chave de igualdade dentro de uma realidade que é socialmente fragmentada, demonstrando que o espaço deixa de ser apenas local de enfrentamento de uma rotina sem perspectiva de mudança, e passa a ser ele mesmo um lugar de se pensar alternativas para reivindicar pautas que dizem respeito não só à escola enquanto instituição de ensino, como também enquanto um espaço de disputa e gerenciamento de conflitos que passam a ser tensionados à medida que novos direitos surgem nesse contexto de luta. O que indica que essas novas formas de

construção de identidade e subjetivação aparecem na cena contemporânea como uma nova forma de catalisação de direitos.

Em suma, como vimos desde o primeiro capítulo, a escola se tornou um espaço que reúne uma enorme diversidade de jovens que, a partir do processo de ampliação do acesso ao ensino médio, que ocorreu em diferentes momentos de diversos países, passaram a ser jovens de classes populares e, guardadas as diferenças, são jovens que trazem uma agenda nova de participação, que também interpela o cânone teórico dos movimentos sociais.

Essas novas formas de participação interpelam a escola de um jeito novo que está referido, também, aos efeitos que a própria escola produz sobre as trajetórias juvenis que não podem mais ser reduzidos à questão da estrutura social de classe (remetendo aos termos de Bourdieu, 1982), por exemplo, estando relacionadas também à lógica das desigualdades dinâmicas (remetendo a Fitoussi e Rosanvallon, 1997). Com isso, podemos sustentar que a escola tem importância fundamental na socialização desses jovens, e que sua fragilidade ou sua ausência tem efeitos negativos em suas vidas.

Nesse sentido, os pontos centrais do debate teórico ajudam a iluminar a relação entre as duas manifestações que serão exploradas a seguir, *Jornadas de junho de 2013* e *Movimento de Ocupação das Escolas*. Pois, à medida que esses sujeitos passam pelo processo de autorreflexão, identificando que a relação de subordinação a que estiveram expostos, é transmitida por meio de interações culturais dentro do padrão cultural institucionalizado que mantém tal subordinação e potencializa as desigualdades, eles lutam em busca de justiça social. A esse respeito, entende-se que, a mudança social decorre da mudança cultural que, na realidade, só se modifica por meio da alteração das relações e interações modificadas a partir da sociabilidade (Fraser, 2002).

Nesse contexto, quais seriam os quadros interpretativos que formam um movimento social como o das *Jornadas de junho* e o das *Ocupações das Escolas*? Possivelmente, a racionalidade, a reflexividade e a subjetividade, associadas a formas horizontais e descentralizadas de participação, estiveram presentes na rotina de interação que auxiliaram na preparação para as *Jornadas*, bem como na produção do repertório dos estudantes secundaristas que protagonizaram as ocupações em 2015/16, conforme veremos na seção subsequente.

5.2 A articulação entre as Jornadas de junho de 2013 e o Movimento de Ocupação das Escolas

Nesta seção, serão exploradas duas mobilizações de suma importância para o cenário democrático no Brasil. São estas, as *Jornadas de Junho de 2013* e o *Movimento de Ocupação das Escolas*. No primeiro momento, analisamos as *Jornadas* e, sobre elas é interessante sublinhar que seu público é majoritariamente juvenil, e que de certo modo, guarda distância em relação às organizações partidárias, inclusive estudantis, razão pela qual pode ser lida como uma ampliação das formas de participação canalizadas pelas Conferências Nacionais da Juventude analisadas no capítulo anterior. De modo que, à época, se torna uma manifestação que contribui para adensar as contradições existentes naquela conjuntura política, o que poderá ser verificado por meio da literatura sobre o pós-junho de 2013, que nos propicia maior compreensão sobre essas mobilizações que, naquele contexto, ainda eram de difícil interpretação.

No segundo momento, abordaremos o *Movimento de Ocupação das Escolas*, que ocorre entre os anos de 2015 e 2016, realizado por jovens secundaristas que se autodenominam como “*as primeiras flores de junho*”[em referência às jornadas ocorridas poucos anos antes], sendo este um movimento que surge a partir da escola de EM, e que a coloca no centro da agenda de participação, indicando que, de um lado, o movimento faz um bom uso das novas formas de manifestação iniciadas em 2013 com as *Jornadas* e, de outro, traz esse debate para dentro da escola.

Jornadas

As *Jornadas de junho de 2013* podem ser lidas como um marco no cenário político e social do Brasil, que à época apresentava contornos conflitantes, e a partir da questão da tarifa dos transportes públicos, foram sinalizados e questionados outros problemas enfrentados pela população em diversas cidades do país, como por exemplo, a precarização do mercado de trabalho e da remuneração e o mal-estar gerado pelo tempo e pelo dinheiro gastos por trabalhadores no transporte público.

Originalmente, as *Jornadas de Junho de 2013* englobavam aqueles que se opunham ao aumento no preço das passagens de ônibus de R\$ 3,00 para R\$ 3,20

em São Paulo com o “Movimento Passe Livre”³⁰, mas também impulsionado pela revogação do aumento em mais de 100 cidades brasileiras.

Naquele contexto, episódios de violência policial contra jornalistas e manifestantes em São Paulo causaram revolta e, posteriormente, os protestos se espalharam pelo Brasil e a pauta foi sendo ampliada, de modo que a frase “não é pelos R\$ 0,20 centavos” virou um bordão repetido em diversos estados brasileiros, desencadeando uma série de mobilizações e manifestações sociais que extrapolavam a reivindicação original do protesto e revelavam uma insatisfação de grande parte da população brasileira com questões relacionadas à política, à corrupção e a diversos problemas na área da saúde e da educação.

A descentralização e ausência de lideranças políticas em um movimento de caráter nacional foram classificados em sites jornalísticos como sendo os principais aspectos da mobilização, que ao longo do mês de junho foi tomando proporções jamais vistas no Brasil. Um outro aspecto essencial para analisar as *Jornadas* é o perfil dos manifestantes que, de acordo com dados divulgados pela Folha de São Paulo, constata-se que 53% dos manifestantes tinham menos de 25 anos e 71% participavam de uma manifestação pela primeira vez em sua vida.

Conforme indica a pesquisa do IBOPE (2014), o uso do *Facebook* foi a ferramenta mais utilizada para informar e divulgar os protestos de junho de 2013, de modo que a criação de eventos em plataformas digitais e a participação tão intensa dos usuários dessa mídia social configurou a forma de mobilização para os protestos de junho de 2013 no Brasil. O que, na verdade não é uma particularidade brasileira, mas sim uma tendência que indica uma nova forma de se organizar e manifestar na sociedade.

No momento das *Jornadas de junho de 2013*, verificou-se uma nova forma de mobilização social no Brasil, sem lideranças políticas, em um movimento que

³⁰ “O Movimento Passe Livre (MPL) é um movimento social autônomo, apartidário, horizontal e independente, que luta por um transporte público de verdade, gratuito para o conjunto da população e fora da iniciativa privada. O MPL é um grupo de pessoas comuns que se juntam há quase uma década para discutir e lutar por outro projeto de transporte para a cidade. Presentes em várias cidades do Brasil na pela democratização efetiva do acesso ao espaço urbano e seus serviços a partir da Tarifa Zero! O MPL foi batizado na Plenária Nacional pelo Passe Livre, em janeiro de 2005, em Porto Alegre. mas antes disso, há seis anos, já existia a Campanha pelo Passe Livre em Florianópolis. Fatos históricos importantes na origem e na atuação do MPL são a Revolta do Buzu (Salvador, 2003) e as Revoltas da Catraca (Florianópolis, 2004 e 2005). Em 2006 o MPL realizou seu 3º Encontro Nacional, com a participação de mais de 10 cidades brasileiras, na Escola Nacional Florestan Fernandes, do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Em 2013, impulsionado pela revogação do aumento em mais de 100 cidades, ocorreu o 4º Encontro Nacional” (Disponível em: <https://www.mpl.org.br/>).

parecia vir de baixo para cima, descobrindo, naquele momento, uma forma diferente de se fazer política, de reivindicar direitos ressignificando o espaço público com manifestações com cerca de 1 milhão de pessoas e ocupações em locais públicos.

Este cenário de manifestações em escala nacional gerou diversas interpretações, dentre elas a de que parte da população havia saído de um estado de apatia e passava, a partir daquele momento, a reivindicar seus direitos suprimidos; interpretação que se reforça sob os gritos que eclodem das manifestações de “o gigante acordou”, que se refere a uma reação de uma parcela da população em relação às ações governamentais. Por outro lado, as manifestações também indicam que muitos ali estavam participando de um protesto pela primeira vez na vida, devido à faixa etária constatada por pesquisas.

Passados dez anos das mobilizações de junho que 2013, que à época eram de difícil interpretação, seja pelo caráter novo com que se apresentavam os/as manifestantes, seja pela rapidez com que se organizaram os protestos e o volume alcançado em todo o país, atualmente podemos ter maior compreensão do processo a partir de diferentes leituras, dentro das quais foram produzidas diversas interpretações sobre as *Jornadas de junho*.

Sobre isso, mobilizo alguns artigos nos quais diversos autores se debruçam sobre o tema das *Jornadas*, nos dando uma boa síntese das interpretações e narrativas sobre as *Jornadas de junho de 2013* e suas repercussões no decorrer dos dez anos que se passaram, enquanto abordam o papel dos atores sociais envolvidos, bem como as demandas e os impactos no cenário sociopolítico do Brasil. Além disso, a discussão realizada nesses artigos demonstra como ocorre o protagonismo da direita brasileira nas manifestações de junho de 2013, trazendo argumentos sobre não se sustentar o discurso que associa as narrativas das manifestações a um caráter direitista. Em outro ponto, também são abordadas as medidas restritivas e criminalizadoras do direito de manifestação que surgiram desde então.

O primeiro artigo que interessa ao debate proposto nesta seção é o de Maria da Glória Gohn (2023), no qual a autora sustenta que algumas teorias conspiratórias defendidas por parte da esquerda, que buscam demonizar as *Jornadas*, têm usado esse tipo de argumento para justificar acontecimentos posteriores, de modo a “se isentar da incapacidade de diálogo, de articulação

política, de olhar de fato o que ocorria na sociedade, de enxergar os jovens da época de forma diferente do padrão do militante partidário” (Gohn, 2023. p. 31).

Na visão de Gohn, o pós-2013 indica que diversas experiências e manifestações coletivas se relacionam com a luta por direitos de comunidades específicas, como por exemplo: raciais, étnicas, de gênero, comunidades LGBTQIA+, grupos religiosos, ativistas pelo meio ambiente etc. E, de acordo com a autora, essas são demandas que, no Brasil, devem ser analisadas desde o contexto de mudanças que se iniciou no país em 2005, por meio da entrada de jovens no ensino superior, e as mudanças que se deram via ProUni, Lei de cotas, programas de bolsas no exterior, como o Ciência sem Fronteiras etc (idem).

Nisso consiste a ideia defendida por Gohn de que algumas mudanças na estruturação da sociedade brasileira no que se refere, por exemplo, ao acesso à educação, combate ao racismo, políticas de gênero, entre outras, não se tratam somente de *“opção política por pautas identitárias”*, pois estão umbilicalmente ligadas a questões estruturais, como as da pobreza e da desigualdade. Sobre isso, Gohn sustenta que essas questões têm sido abordadas de forma individual, quando na sua visão, deveriam ser analisadas e compreendidas em sua totalidade, *“considerando a interseccionalidade entre atores, demandas e pautas”* (2023, p. 31).

Pontua-se no artigo supracitado que, se olharmos para os movimentos organizados a partir de junho de 2013, podemos identificar diversos processos de subjetivação que envolvem a construção dos sujeitos em ação, que no calor das mobilizações apresentam reações que podem criar novas frentes de ação coletiva. Para Gohn, a maneira complexa como se desenrolam esses acontecimentos, está relacionada, também, ao entrelaçamento entre redes e ruas, que revela uma transformação na forma de se organizar, envolvendo alianças ente o digital e o social.

A composição delas é complexa, diversificada, com múltiplos atores, propostas e concepções sobre a política, a sociedade, o governo. As emoções dos indivíduos e coletivos ganham destaque nos protestos políticos e podem assumir papel ativo da construção do social. Muitos dos que protestaram negaram a política partidária atual (2023, p. 32).

Nesta síntese das interpretações e narrativas sobre as *Jornadas de junho de 2013* e suas repercussões ao longo dos últimos dez anos, há uma demonstração de como as vozes ativas das juventudes, das organizações sociais, dos movimentos

estudantis e sindicais, entre outros, foram fundamentais na construção de demandas, bem como na busca por mudanças no cenário sociopolítico.

As *Jornadas* podem ser lidas como um marco na história recente do país, pois desencadearam uma série de protestos e mobilizações que evidenciaram o descontentamento da população com diversas questões, como a corrupção, a falta de acesso a serviços públicos de qualidade, as desigualdades sociais e a falta de representatividade política. De modo que as demandas expressas nas intensas mobilizações, à época foram diversas, mas apresentavam em comum o sentimento de insatisfação.

Sobre isso, mobilizo o artigo Erik Omena e Rafael de Souza (2023), no qual as *Jornadas* são analisadas a partir de uma perspectiva histórica. Ao apresentar um levantamento de dados, os autores sustentam que as manifestações de junho de 2013 foram impulsionadas por uma insatisfação com o sistema político brasileiro.

Mais de 65% dos manifestantes indicaram motivações ligadas ao “ambiente político”. A decepção com representantes políticos é particularmente expressa por outros dados ainda mais contundentes: 89% dos manifestantes não se sentiam representados por nenhum partido político. Em torno de um quinto das pessoas nas ruas não havia comparecido para votar nas eleições municipais do ano anterior. E a mesma medida para as eleições presidenciais de 2010 ultrapassou a marca de 25% (Omena e Souza, 2023. p. 98).

Nesse sentido, defende-se que a descrença dos manifestantes em relação aos canais institucionais de participação política está ligada à intensificação da crise de representação e representatividade de algumas instituições brasileiras.

Outro ponto salientado no artigo indica que havia grande insatisfação com a degradação das condições de vida nas principais cidades brasileiras, além de consideraram insuficiente a oferta de serviços públicos urbanos essenciais:

[...] 53,7% dos manifestantes indicaram o transporte público como uma das principais razões para ir às ruas, enquanto 36,7 % e 29,8% também mencionaram problemas ligados às políticas de saúde e educação, respectivamente. No mesmo sentido aponta a menção de 30,9% à discordância com a prioridade dada a investimentos públicos voltados a megaeventos esportivos, entendidos como desperdício em um contexto de insuficiência de serviços urbanos básicos (idem).

Omena e Souza apontam que a maneira como foram organizados as *Jornadas de junho de 2013* é relevante para a análise em questão, pois representa uma forma inédita de comunicação para mobilização, que se deu na maior parte

via *Facebook*, o que não visão dos autores indica não só um desgaste das instituições políticas, como também dos canais de comunicação tradicionais no Brasil, indicando que a internet e as redes sociais passaram a representar novas fontes de informação, sobretudo, para os jovens. Nesse sentido, diante da rápida inclusão digital na forma de organizar manifestações, abriu-se uma oportunidade de se expressar publicamente, sem intermediações da mídia tradicional.

Se, por um lado, apenas 18% das pessoas nas ruas tomaram conhecimento das manifestações por meio da TV ou do rádio, por outro, 62% foram informados por meio da rede social virtual *Facebook*, sendo essa a principal fonte citada. No mesmo sentido, 86% dos manifestantes utilizaram redes sociais virtuais para se mobilizar, novamente com amplo destaque para o Facebook, seguido pelo Twitter (idem, p. 98).

Para os autores, junho de 2013 ainda influencia algumas repercussões no cenário brasileiro, pois coincidiu com um período de intensas mobilizações nacionais, culminando na conjuntura do golpe parlamentar de 2016 que levou ao impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, que segundo eles, propiciou a sedimentação de outros problemas políticos, que por sua vez, abafaram pautas antes debatidas a partir de novos acontecimentos políticos que culminaram na eleição de Bolsonaro em 2018.

Com efeito, apesar do *Dossiê* (2023) que reúne os artigos supracitados nos colocar diante de análises que contam com o distanciamento de dez anos das manifestações, é interessante notar como ainda existem muitas divergências acerca do significado, motivações e efeitos daquelas manifestações. Algumas análises ressaltam a importância dos protestos como uma legítima manifestação popular, outras destacam ações de grupos radicais e infiltrados.

Sustenta-se que o pós-junho de 2013, influenciou posteriores mobilizações políticas, fortalecendo, também, movimentos sociais, e trouxeram à tona pautas importantes que antes eram negligenciadas. Nesse contexto, observou-se a ascensão de lideranças populares, a ampliação do debate público e a pressão por mudanças estruturais, indicando que as *Jornadas de junho* não foram um evento isolado, mas sim um momento de efervescência social e política que ainda ecoa na sociedade brasileira, e que reflete os novos rostos das juventudes brasileiras.

Ocupações

As novas formas de participação que surgem durante os momentos analisados anteriormente, nos permitem pensar no jovem protagonista das

Ocupações como sendo personagem resultante desse processo propiciado pelas mudanças que se deram a partir do período de redemocratização no Brasil, emergindo, sobretudo a partir das décadas de 2000 e 2010, de modo que aparecem na cena contemporânea como jovens de classes populares que absorveram de forma positiva as mudanças e a implementação de políticas públicas em torno da educação, avançando em seu processo de escolarização, revelando, dessa maneira, a potencialidade da escola pública.

O cenário que presenciamos entre os anos de 2015 e 2016, a partir do Movimento de Ocupação das Escolas, pode ser lido como resultado de um processo de mudança social construída desde o início dos anos 2000, como vimos durante este capítulo. A mobilização estudantil que encampou a *Ocupação das Escolas* teve início de setembro de 2015, após ser anunciada pelo Governo de São Paulo a transferência de cerca de um milhão de estudantes da rede pública estadual paulista para formar escolas divididas por ciclos, por meio do programa intitulado “reorganização escolar”. Ao longo dos meses o Movimento alcançou 22 dos 27 Estados brasileiros além do Distrito Federal, chegando a contabilizar 1154 escolas ocupadas em todo o país ao final do ano de 2016 (Camasmie, 2018).

Como procurei indicar em trabalho anterior, o *Movimento de Ocupação das Escolas* mobilizou questões ligadas ao campo da educação e ao projeto de escolarização das juventudes brasileiras, revelando uma nova forma de ação coletiva e uma interlocução entre instituição, sujeitos e direitos (Camasmie, 2018). Em seus diferentes aspectos, o Movimento de Ocupação interpelou as bases de autoridade da instituição escolar tal como ela está posta no Brasil.

Nesse sentido, o processo de mudança pelo qual passou o sistema educacional brasileiro, a possibilidade de garantia do direito do acesso à educação pública, possibilitou diversas mudanças sociais, incluindo uma nova agenda de direitos que modificou o lugar da infância, adolescência e juventudes na cena pública brasileira. E, mesmo com as contradições inerentes à construção do projeto de escolarização das camadas populares no Brasil, vimos uma juventude escolarizada protagonizar um movimento de escala global. O que, em alguma medida, denota o avanço nos Ensinos Fundamental e Médio que, de certo modo, deflagra a inserção de jovens de classes populares no debate público contemporâneo.

Estas ocupações anunciaram o fato de que os jovens estão dispostos a colocar em xeque o projeto de escola ao qual foram submetidos durante os anos que antecedem este movimento estudantil. Como hipótese é possível sustentar que a mudança de comportamento de estudantes secundaristas com relação ao projeto de escola pública que lhes é ofertado, tem relação com o tensionamento que decorre das transformações que se dão na sociedade brasileira após o início do processo de redemocratização. A isso se associa a potência da escola pública em escolarizar, apesar do peso da massificação e precarização institucional herdadas do Regime Militar.

Nesse sentido, o *Movimento das Ocupações* serviu como um indício de que os jovens que o protagonizaram aparecem nesse contexto como uma geração que está lutando na escola e pela escola. Jovens atravessados por esse processo contraditório de escolarização que ao mesmo tempo provê ao estudante a possibilidade de se autonomizar.

Com efeito, a escola pública forja na sociedade brasileira um estudante capaz de reivindicar espaço, voz, participação, enfim, reivindicar direitos e iniciar, assim, uma clivagem que tem como campo de disputa a própria escola, que passa a ser composta por juventudes que reivindicam direitos dentro da escola; que debatem e ocupam escolas pedindo melhores condições de estudo, reclamando da precarização dos prédios onde estão instaladas essas escolas e da falta de participação no projeto de escolarização ao qual são submetidos, reivindicando mais tempos de aula de algumas disciplinas e menos de outras, ou seja, discutindo o currículo.

Desse modo, quando se pensa no *Movimento de Ocupação das Escolas* como uma forma inédita de mobilização estudantil no país, também sem lideranças políticas/partidárias, em que se descobre novas possibilidades de pensar e fazer a escola, valorizando as relações horizontais entre os próprios estudantes e a escola e em como os estudantes ressignificam o espaço escolar, apropriando-se disso e da noção de Ocupação para reivindicar voz e direitos, nota-se que, de fato, os protagonistas dessas ocupações podem ser vistos como sendo “*as primeiras flores de junho*”, para usar a fala de um estudante secundarista entrevistado durante as ocupações (Campos; Medeiros e Ribeiro, 2016. p. 15), mas que, assim como ocorreu em 2013, a Ocupação das escolas em 2016, culminou no cenário de reforma contrário ao que se reivindicava, como veremos no capítulo subsequente.

Conforme analisei em trabalho anterior, a Ocupação das escolas, observada como um movimento que interpela a estrutura verticalizada e burocratizada como a da escola pública no Brasil, pode ser lida a partir daquilo que Antonio Negri (2003), articula ao escrever sobre *sujeitos políticos*. Negri mobiliza o conceito de *multidão* para definir os indivíduos que, na medida em que se agrupam, se ajudam mutuamente, aumentando, dessa maneira, a potencialidade da ação dos indivíduos com suas múltiplas singularidades, pois esta ação não é mais individual, é a potência da *multidão*; multidão enquanto sujeito político, que se articula em torno de um bem comum; multidão que já contém em si um princípio formativo (2003, p. 139).

A esse respeito, pode-se analisar a dinâmica de organização coletiva que forjou novas relações sociais entre os próprios estudantes secundaristas, bem como entre eles e o corpo docente, como sendo uma espécie de ruptura com uma realidade de isolamento individualista da rotina escolar que precede as ocupações, na qual os estudantes não eram ouvidos, o diálogo escasso e a tomada de decisões de diretores e de setores governamentais, sempre efetuada de maneira vertical. Nesse sentido, o *Movimento de Ocupação das Escolas* mostra a potência não só da escolarização desses jovens, como também da *multidão* que se fez por meio dos sujeitos das ocupações, agindo sem uma liderança política, assim como ocorreu nas *Jornadas de junho de 2013*.

Alguns pontos se destacam no *Movimento de Ocupação das Escolas*, como por exemplo, a forma com que os estudantes secundaristas desconstroem o senso comum escolar sobre o baixo interesse que os estudantes teriam pela escola, pelos estudos e pelos professores, e a maneira como interpelam setores governamentais e reclamam sobre a verticalidade na tomada de decisões e a falta de diálogo e transparência em processos decisórios que os afetam diretamente.

A resistência dos estudantes levou a vitórias como a da revogação da proposta de “reorganização escolar” em São Paulo, fazendo com que não fosse necessário a Ocupação ter fim para que fossem colhidos os frutos do que nela foi semeado, pois ainda no calor do movimento, os estudantes descobriram a sua própria força e capacidade de articulação enquanto sujeitos de direitos, gerando maior disposição de lutar em busca de uma educação pública de qualidade, como se vê na fala de um estudante da Escola Estadual Plínio Negrão em São Paulo:

[...] Vivemos tanto tempo numa caixinha, pelo qual não saímos dela para realmente perceber que algo está muito errado, que as escolas públicas têm sim condições para serem escolas boas e de qualidade, [...] pois somos acostumados a ouvir: ‘escola pública é uma merda; o estado é uma merda’. Sim, é mesmo. Por isso não devemos deixar isso assim. Por isso temos que nos unir, lutar não só pelo FIM DA REORGANIZAÇÃO, mas sim pelo futuro da Educação. Sem mais delongas (Campos; Medeiros e Ribeiro, 2016 p. 306).

A fala desse estudante, bem como a fala de outras dezenas de estudantes secundaristas analisadas para a realização deste trabalho, explicita a preocupação com o todo e não apenas com a própria escola, denotando a noção que se tem acerca da educação pública enquanto um direito e do direito como uma arma para continuar lutando, como quando um estudante de uma escola ocupada no RJ relaciona o movimento com as manifestações de junho de 2013, apontando para a realização de um movimento “combativo e unificado”:

A ocupação é uma expressão da nova cara da juventude pós junho de 2013, que adotou como método a radicalização para conseguir a vitória [...] organizado de forma independente, com suas próprias pautas e que, a partir disso, inspire trabalhadores e estudantes de todo o país a lutar, ocupando seus locais de trabalho, escolas e universidades contra os ajustes que vêm sendo implementados. (Disponível em: www.esquerdadiario.com.br/Primeira-Escola-Ocupada-do-Rio-de-Janeiro-a-faisca-contra-o-ajuste-do-Pezao. Acesso em: 25/08/2018).

Outro ponto que chama a atenção nas narrativas dos jovens secundaristas, é sobre a responsabilidade do Estado com os estudantes, citando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Estatuto da Juventude como forma de responsabilizar os Estados por sua omissão com os estudantes e com a própria escola pública. Além disso, o fato de reclamarem da infraestrutura das escolas, como a falta de ar-condicionado, superlotação de salas, falta de professores e de funcionários como porteiros e inspetores que, segundo os estudantes, teriam sido demitidos, e no lugar destes, trabalhadores da limpeza passaram a exercer determinadas funções, remete à denúncia do processo de desinstitucionalização da escola ao qual se refere Peregrino (2010).

Nesse sentido, o processo de afirmação de direitos e a criação de novas formas de participação das juventudes, podem ser analisadas como fortes influências na construção de um novo tipo de jovem e, portanto, um novo tipo de estudante, que se apresenta nesse cenário com a capacidade de fazer a denúncia desse processo de desinstitucionalização que vinha se constituindo nos sistemas públicos de ensino desde que se deu a massificação escolar.

Mesmo com o peso da massificação e precarização escolar, é notória a capacidade dos estudantes secundaristas de se articular e reivindicar dentro e fora da escola, direitos que ultrapassam os muros da escola, ultrapassam barreiras definidas em uma instituição que sofre com o legado autoritário que, herdado dessa massificação, atomizou, durante certo tempo, o corpo social e político existente na *multidão* composta pelas juventudes que protagonizaram o *Movimento de Ocupação das Escolas*, produzindo, dessa maneira, um novo espaço escolar, bem como um novo sentido para a dinâmica escolar por meio de um tipo de mobilização inédita no Brasil.

Tanto o Movimento de Ocupação das escolas quanto as *Jornadas de junho de 2013*, têm como protagonistas indivíduos que se mostram capazes de criar no espaço, novas formas de ação coletiva que configuram o surgimento de uma nova dinâmica dentro do próprio espaço ocupado, por exemplo. Nova no que se refere à produção de sentido distinta da que preexistiu à Ocupação, novos sentidos que, por sua vez, caracterizam novas práticas de uso dos espaços que se dão de forma horizontal, sem lideranças políticas e conduzidas por indivíduos que constroem uma atuação política que pressupõe a existência de uma cultura pública subjacente. Em vista disso, é que se torna possível a aproximação entre os movimentos supracitados.

Nesse sentido, conforme veremos no próximo capítulo, a verticalidade com que o governo lidou com as questões supracitadas, tende a piorar na medida em que olhamos para o atual cenário educacional e vemos que algumas das principais reivindicações do *Movimento de Ocupação das Escolas* sobre a revogação da Reforma do EM, não foram atendidas.

O cenário que se configura a partir de 2016, com movimentos antidemocráticos e reacionários, como por exemplo, a MP 746/2016 de Reforma do Ensino Médio e a Lei 13.415/2017, e a criação das escolas cívico-militares³¹, que teve seu projeto iniciado em 2019, podem ser analisados como reações ao processo de afirmação de direitos das juventudes e às novas formas de participação dessa parcela da população no debate público brasileiro, fortalecidas por meio das *Jornadas* e das *Ocupações*.

31 À época, o MEC havia definido que 54 instituições de ensino implementariam o projeto-piloto das escolas cívico-militares durante o ano de 2020, com a previsão de tê-las espalhadas em 22 estados e no Distrito Federal. O projeto previa a implementação de 18 unidades na região Norte do país, 13 unidades no Sul, 11 unidades no Centro-Oeste, enquanto a região nordeste receberia 7 unidades, e a região Sudeste 5 unidades (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-civico-militares>).

Analisar a mobilização das *Jornadas de Junho de 2013* e o *Movimento de Ocupação das Escolas*, que se autointitularam “apartidários”, pois apresentaram tais características ao longo de sua execução, nos permitiu entender melhor sobre aquilo que reclamam em comum, como por exemplo, a falta de horizontalidade dos governos em instâncias estaduais e federal em lidar com as reivindicações dos ocupantes, tratando-se das ocupações da escola, ou quando se fala de junho de 2013, da falta de horizontalidade em lidar com as reivindicações da população de modo geral, bem como sobre a falta de representatividade política.

No entanto, por mais que a pauta que exigia a paralisação do projeto de reforma do Ensino Médio não tenha sido conquistada, e diante disso tenham sido articuladas políticas reacionárias no campo da educação, muito do que vimos até agora sobre a *Ocupação* das escolas, mostrou que o movimento de ocupar o espaço escolar serviu para tornar públicos os atores que vêm se constituindo ao longo desse processo de escolarização enquanto sujeito de direitos. Da mesma maneira, as *Jornadas de junho de 2013*, por meio de mobilizações e ocupação de espaços públicos, tornaram pública uma parcela de atores e de juventudes que emergiram em um cenário contemporâneo que gerou diversas interpretações diante de manifestações que se davam em escala nacional.

Importa ressaltar que determinados mecanismos de mediação foram de suma importância nesse processo, permitindo aos estudantes uma relativização da fronteira entre o dentro e o fora do espaço escolar, possibilitando, dessa maneira, a publicização das questões que englobam problemas da escola.

Nesse contexto, para esses movimentos, e para outros movimentos de ocupação, a internet representa a possibilidade de elucidação de narrativas muitas vezes silenciadas ou que estão circunscritas ao espaço acadêmico e ao espaço do próprio movimento social e sua rede, além de demonstrar a maneira como as juventudes articulam seus usos com a experiência do agir coletivo, por exemplo, dentro das ocupações escolares, adotando, por meio de práticas espaciais, uma dinâmica de se organizar e se relacionar que altera a conduta do agir individual que se insere no debate público, concatenando coletivamente suas narrativas, ressignificando, então, o espaço escolar que passa a ser um local de disputa por direitos.

Em suma, o que se pode extrair do debate pretendido neste capítulo em articulação com o anterior, é o fato de que, se identificarmos, de um lado, os

avanços da educação básica no Brasil, e muito especialmente no que se refere ao Ensino Médio nas últimas décadas; e, de outro, os avanços, tanto na participação juvenil canalizada pelo governo, quanto naquelas à margem do governo, que, em alguma medida, recusam a institucionalidade, como as *Jornadas de junho de 2013* e o *Movimento de Ocupação das Escolas*, o que constatamos é que a década de 2000 e 2010 foram marcadas pela emergência de uma nova juventude e também por novas formas de participação e de fruição das juventudes na cena contemporânea brasileira.

É nesse sentido que o próximo capítulo se propõe a visitar o debate em torno da reforma do Ensino Médio, com o objetivo de melhor compreender como todos esses processos de afirmação das juventudes e de suas formas de articulação com a condição de estudante redundam em um debate bastante comprometido por uma conjuntura recessiva, mas que ainda assim reflete as novas contradições que esse processo coloca em movimento, e que repercute de modo frontal no debate sobre a Escola de Ensino Médio, agora convertida em *locus* fundamental da própria fabricação do sentido das juventudes e da democracia no país.

6 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS DISPUTAS SOBRE OS SIGNIFICADOS DA ESCOLA E DAS JUVENTUDES: ANÁLISE DO DEBATE PÚBLICO.

Vimos até aqui, que a partir da década de 1990 o campo da educação no Brasil passou por diversas mudanças no que se refere às políticas de educação básica e profissional, bem como aos aspectos relativos aos programas de financiamento, de gestão e de planejamento escolar. Nesse sentido, como apresentado nos capítulos anteriores, se fez necessário recuperar alguns pontos principais do trajeto percorrido até os dias atuais, com o intuito de rever os resultados de uma realidade educacional que está em constante mutação, já que a educação, como também vimos, está no centro do projeto de democracia no país traçado em 1988, o que também significa que cada vez mais tudo que se refere a esse projeto também incide sobre a educação, e vice e versa. Inclusive as ações golpistas que arrastam a escola para o centro de uma guerra cultural e ideológica.

Importa ressaltar que o objetivo deste capítulo é, sobretudo, acompanhar a construção de discursos públicos sobre a escola de Ensino Médio e as juventudes, de modo a explicitar as disputas em torno das questões que os envolvem dentro do debate público. Para tanto, será realizada a reconstrução do debate público que ocorre entre 2012 e 2017 sobre juventudes e Ensino Médio, em que serão preconizados três conjuntos de informações, que correspondem, de certa maneira, a três momentos importantes desse período.

O primeiro momento, que compõe a primeira seção deste capítulo, é o das Audiências Públicas, realizadas entre 2012 e 2013, com temas que perpassam o debate supracitado. Na segunda seção será apresentada uma breve análise do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que surge em maio de 2014 como uma reação ao que se identificava como riscos de retrocesso ao Ensino Médio.

E, por fim, na última seção, trataremos da implementação acelerada da reforma do EM, ocorrida durante o governo interino de Michel Temer, que logo ao assumir assina uma Medida Provisória decretando a reforma da educação, em seguida convertida na Lei nº 13.415/2017, que ficará conhecida como a “Lei do Novo Ensino Médio”, e que representa a mais profunda alteração na LDB no que se refere ao EM. Ainda nesta terceira seção, apresentamos um apanhado dos principais pontos da crítica produzida por associações e organizações do campo da educação, e na sequência uma breve resenha da bibliografia, ainda incipiente,

sobre os efeitos da Lei que acabou ficando conhecida como a do Novo Ensino Médio.

Sem pretender esgotar o assunto, até porque a reforma está em aberto, já que o novo governo, que assume 2023, toma a iniciativa de encaminhar para o Congresso um novo Projeto de Lei sobre o assunto, o que o conjunto de dados e informações reunidos neste capítulo pretende é, de um lado, tirar partido do fato da discussão sobre o EM fazer emergir controvérsias que nos permitem uma aproximação empírica que afinal ajuda a delimitar os contornos – bastante limitados, diga-se desde já – com que as questões das juventudes e da escola de ensino médio são traduzidas pelas linguagens dos profissionais da educação e dos mediadores políticos; mas também de como esse ambiente de debate, na medida em que não consegue de fato ouvir a voz dos jovens, tende a funcionar como uma resposta muito pouco permeável e muito pouco sensível aos anseios estudantis, que são também, para a maioria, anseios juvenis.

6.1 Análise das Audiências Públicas

Uma das críticas em relação à Lei do Novo Ensino Médio se refere à falta de participação dos profissionais, professores e alunos nas discussões sobre a reforma. Por isso, a análise do contexto em que surge a proposta de reforma do Ensino Médio (EM) e alguns pontos de maior controvérsia entre defensores e críticos da nova lei, se fazem necessários para a reconstrução do debate a respeito do que aparece na cena pública atual, como um projeto de reforma aprovado sem a participação dos profissionais da educação ou sem a realização de discussões importantes sobre o tema.

Para tanto, nesta seção será realizada uma análise empírica em torno dos debates e conflitos travados na Câmara Federal acerca do EM e das juventudes, em um processo que levará à lei do novo EM, em articulação com a BNCC. De modo a complementar essa análise, recorreremos ao debate contemporâneo, travado em diferentes veículos de comunicação, acerca das juventudes e do EM.

Na medida em que nos debruçamos sobre o debate em torno da MP 746/2016, que mais à frente viria ser sancionada como a lei 13.415/2017, tomamos contato com os bastidores do processo de criação da proposta de reforma do Ensino Médio, que teve seus pressupostos lançados ao público em 2013, por meio do Projeto de Lei 6.840, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). O PL contou com a assessoria e contribuição de alguns segmentos

sociais, principalmente agentes ligados ao setor privado, como representantes do Instituto Alfa e Beto, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e do Movimento Todos Pela Educação, que endossaram a necessidade de um currículo diversificado e atrativo, uma formação mais técnica do que teórica, restrições para a oferta do ensino noturno e uma ampliação da carga horária diária.

A cena pública recentemente vivida no campo da educação, nos mostra que a forma pela qual se impôs em caráter de urgência a MP 746/2016, e por conseguinte a Lei 13.415/2017, sancionada pelo então presidente interino Michel Temer, se deu sem diálogo, sem participação e caminhou na contramão das reivindicações feitas no calor do Movimento das Ocupações escolares em 2016.

Contudo, a atual reforma do Ensino Médio, tal como foi apresentada à sociedade brasileira entre os anos de 2016 e 2017, esconde um amplo processo de debate dentro da Câmara dos Deputados que estava em curso nos anos anteriores, e que nos interessa como fonte de informação para entendermos os bastidores das discussões em torno da proposta de reforma, que envolve o PL 6.840/2013. Este PL é resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI, e propõe alterar a LDB de 1996 (analisada no terceiro capítulo), com vistas a instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dar outras providências.

A CEENSI foi criada em 15 de março de 2012, a partir de iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (Requerimento nº 4.337, de 2012), constituída e instalada em 23 de maio desse mesmo ano, com o objetivo de mobilizar os parlamentares para a discussão, o debate e a proposição de iniciativas com vistas a uma nova concepção para o ensino médio no país (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

A iniciativa de Reginaldo Lopes (PT-MG) se deu junto com a defesa de que o Ensino Médio oferecido como etapa final da educação básica não condiz com as expectativas dos jovens, principalmente no que se refere à sua transição para a vida profissional, e segundo o deputado, “*vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do país*”, e ao justificar que o Poder Legislativo deveria estar presente no debate, apontou para a relevância de se criar uma concepção inovadora do Ensino Médio.

[...] uma concepção inovadora do ensino médio, com a formação integral do estudante, estruturada na ciência, cultura, trabalho, tecnologia e

esporte. Estabelecer um significado mais amplo e reconhecer na integração à educação profissional técnica uma importante política pública, mas que precisa ser complementada com a mudança curricular do ensino médio “tradicional” não profissionalizante (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Até a criação do PL em 2013, somaram-se 17 meses de trabalho para chegar a um modelo propositivo de alterações na Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Naquele contexto, participaram das discussões diversos representantes de diferentes órgãos do Poder Executivo Federal, de associações estudantis, entidades sindicais, iniciativa privada, além dos Secretários Estaduais de Educação, gestores educacionais, pesquisadores e especialistas na área da educação.

Como Relator da CEENSI, o deputado Wilson Filho (PTB-PB) aponta que os debates foram compostos por temas diversos, entre eles:

a universalização do acesso ao ensino médio; a estrutura física, administrativa e pedagógica das escolas; a falta de espaços de aprendizagem; a formação de professores e gestores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; as formas de avaliação; os programas de apoio ao estudante e aos professores; a integração com a educação profissional; e a baixa atratividade do ensino médio no cenário atual (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Naquele contexto, a criação da Comissão Especial buscou promover um debate mais amplo sobre a reformulação do Ensino Médio, de modo a defender que esta etapa como um ciclo de encerramento da educação básica deveria contemplar as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos adolescentes e jovens, visando a universalização do ensino de qualidade.

Importa ressaltar o fato de que esse debate eclode em 2013, ano emblemático, em que ocorrem as *Jornadas de junho de 2013*, conforme analisamos no capítulo anterior. Apesar não de haver evidências que correlacionem as *Jornadas de junho de 2013* com a criação da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio, podemos pensar que, não por acaso, em novembro de 2013 é oficializada na Câmara a apresentação do PL 6.840/2013 pela Comissão, mantendo essa tramitação ativa até a criação da MP 746/2016.

Naquele contexto foi organizada uma etapa de Audiências Públicas (APs) em que foram convidados para participar do debate, representantes de diversos órgãos do Poder Executivo Federal, das associações estudantis, de entidades sindicais, da iniciativa privada, bem como Secretários Estaduais de Educação, gestores dos sistemas de ensino, professores, sindicatos, movimentos sociais, fundações e organizações privadas, pesquisadores e especialistas na área.

Entre novembro de 2012 e outubro de 2013, foram realizadas 20 Audiências Públicas, e entre junho e setembro de 2013. Naquele contexto a Câmara Federal discutia a reformulação do Ensino Médio, e o pressuposto era o de que havia uma inquietação em relação à questão juvenil e ao cenário de uma escola distante daquilo que se considera como necessário para o desenvolvimento mais pleno das juventudes.

Sobre isso, veremos que a análise das Audiências indicará que boa parte dessa agenda proposta em 2013, aborda diversos temas importantes para o debate sobre a reformulação do Ensino Médio e sobre as juventudes no Brasil. Portanto, esta análise tem como pauta principal a preocupação de buscar nas APs evidências que nos ajudem a estruturar melhor o debate como ele está posto em 2013.

A seguir será apresentado um quadro por meio do qual organizamos a disposição das APs com as datas em que foram realizadas e os palestrantes que participaram de cada uma delas. Importa ressaltar que as Audiências não tiveram contornos tão bem definidos, e cada uma delas abordou um conjunto amplo de temas relacionados ao Ensino Médio e às juventudes que, de certo modo, não permitiram o estabelecimento de controvérsias claras, mas foi a partir desse material que reconstruímos os eixos principais das posições ali expostas. Portanto, este tópico se desdobrará em três partes, nas quais serão apresentados os diferentes interlocutores, e diferentes temas que formam uma base analítica, nos permitindo a identificação de duas grandes posições acerca dos temas sensíveis sobre juventudes e EM.

A esse respeito, a partir desta interlocução foi possível notar uma polarização, que de um lado apresenta um discurso negativo sobre o modelo então em vigor de Ensino Médio, e de outro um discurso em defesa do aprimoramento do modelo préexistente. Como veremos, essa polarização vai sendo construída em torno de aspectos metodológicos, como por exemplo, a partir do uso de bons indicadores para lastrear o diagnóstico, bem como por meio de uma leitura mais

ou menos abrangente da questão juvenil, indicando duas posições que vão aparecer nos eixos organizadores desta interlocução.

Em algumas APs havia a participação de apenas um palestrante, e em outras de dois a três palestrantes. Como veremos no quadro a seguir, o perfil dos participantes era diverso, de modo a contemplar na discussão, diferentes esferas preocupadas com o debate sobre Ensino Médio e juventudes.

Quadro 5 – Órgãos participantes e seus representantes nas APs

Órgãos	Representantes
Governo Federal	Antônio César Callegari, Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC); José Fernandes de Lima, Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE); Luiz Cláudio Costa, à época Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Helena Wendel Abramo, Coordenadora Geral de Políticas Setoriais da Secretaria Nacional de Juventude; Aloizio Mercadante, Ministro de Estado da Educação; Antonio Lidio de Mattos Zambon, representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (SECADI); Carmen Moreira de Castro Neves, Diretora de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Marco Antonio de Oliveira, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC
Entidades Sindicais	Roberto Geraldo de Paiva Dornas, Presidente da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN); Selene Barboza Michielin Rodrigues, representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)
Secretarias de Estado da Educação	Daniel Queiroz Sant'Ana, Secretário de Educação do Estado do Acre, e representante do CONSED; Maria Izolda Coelho, Secretária de Educação do Estado do Ceará; Ana Lúcia Gazzola, Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais; Herman Jacobus Cornelis Voodwarld, Secretário de Educação do Estado de São Paulo
Associações profissionais, Organizações estudantis e Centros de estudos	Carmem Sylvia Vidigal Moraes, representante do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Dante Henrique Moura, representante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Antônia das Graças Santos Silva, da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR);

	<p>Catarina Almeida, representante da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE);</p> <p>Ângela Fátima Soligo, da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP);</p> <p>Silvia Maria Cintra da Silva, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE);</p> <p>Priscila Fonseca da Cruz, Diretora Executiva do Movimento Todos pela Educação;</p> <p>Tânia Suely Azevedo Brasileiro, representante do Conselho Federal de Psicologia (CFP)</p>
Gestores dos sistemas de ensino, professores, pesquisadores e especialistas na área da educação	<p>Moaci Alves Carneiro, Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB);</p> <p>Gretel Eres Fernández, Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP);</p> <p>Juscelino da Silva Sant'Ana, professor da educação básica e Chefe do Núcleo dos Centros Interescolares de Línguas da Secretaria de Educação do Distrito Federal;</p> <p>José Carlos Paes de Almeida Filho, Professor de Linguística Aplicada – área de aquisição e ensino escolar de línguas da Universidade de Brasília (UnB);</p> <p>Simon Schwartzman, cientista político, sociólogo e pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS);</p> <p>José Antonio Küller, representante da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO);</p> <p>Marilza Regattieri, pesquisadora da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO)</p>
Iniciativa privada	<p>João Batista de Oliveira, Presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB)</p>

Fonte: Quadro construído pela autora

Dos trinta convidados que participaram das Audiências Públicas, à época, oito deles estavam ligados ao Governo Federal, dois representavam Entidades Sindicais, quatro deles atuavam como Secretários de Estado da Educação, oito eram representantes de Associações profissionais, Organizações estudantis e Centros de estudos, sete deles eram gestores dos sistemas de ensino, professores, pesquisadores e especialistas na área da educação, e apenas um representava a Iniciativa Privada.

Conforme mencionado anteriormente, as APs não tinham temas pré-definidos, portanto, foi preciso realizar uma leitura completa do material, que possibilitou a construção de uma interlocução entre pontos de maior relevância para o estudo desta tese, os quais estão destacados no quadro a seguir. Importa ressaltar que durante a realização de uma mesma Audiência não há um debate entre os palestrantes, de modo que os temas abordados pelo primeiro participante

não são necessariamente trabalhados pelos outros participantes, são exposições individuais que cada um faz de acordo com sua inclinação sobre Ensino Médio e juventudes.

Quadro 6 - Audiências públicas: participantes e pontos discutidos

Participantes	Pontos centrais
1ª AP – Antônio Callegari (MEC); José Fernandes Lima (CNE); Luiz Cláudio Costa (INEP) (7.11.12)	- Situação educacional dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos; - Avanço nas propostas curriculares; - Flexibilização do currículo; - Leitura dos dados do IDEB
2ª AP – Carmen Sylvia Vidigal Moraes (CAPES); Dante Henrique Moura (ANPED) (28.11.12)	- Relação entre escola e trabalho; - Contraponto à retórica da catástrofe do EM; - Situação Educacional dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos; - Democratização do acesso à educação; - Escola unitária e currículo integrado;
3ª AP – Moaci Alves Carneiro (UNB) (04.12.12)	- Problemas relacionados à: infraestrutura da escola; - Falta de financiamento p/ escola de EM
4ª AP – Antônia das Graças Santos Silva (ARCAFAR); Antonio Lidio de Mattos Zambon (SECADI)	- Escolas rurais; - Sustentabilidade financeira para escolas rurais; - Universalização do acesso e da permanência
5ª AP – Carmen Moreira de Castro Neves (CAPES) (19.02.13)	- Formação de professores;
6ª AP – Daniel Queiroz Sant’Ana (CONSED) (26.02.13)	- Propostas de reformulação do EM; - Financiamento para escolas de EM; - Escolas de tempo integral;
7ª AP – Gretel Eres Fernández (USP); Juscelino da Silva Sant’Ana (SEDUC-DF); José Carlos Paes de Almeida Filho (UNB) (19.03.13)	- Valorização do ensino de línguas estrangeiras no EM; - Valorização do professor e do ensino de línguas estrangeiras
8ª AP – Marco Antonio de Oliveira (MEC) (26.03.13)	- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Técnica;
9ª AP – Catarina Almeida (ANPAE) (09.04.13)	- Melhorias na infraestrutura da escola; - Formação de professores
10ª AP – João Batista de Oliveira (IAB) (07.05.13)	- Sobrecarga do currículo; - Falta de atratividade do EM - Defesa de um EM diversificado e flexibilizado
11ª AP – Maria Izolda Coelho (SEDUC-MG); Ana Lúcia Gazzola (SEDUC-SP); Herman Jacobus Voodworld (SEDUC-SP)	- ProEMI; - Aumento da atratividade do EM; - Leitura dos dados do IDEB; - Carga horária do currículo do EM; - Flexibilização;

(14.05.13)	- Aumento das taxas de alfabetização; ENEM como “eixo mobilizador para ações de melhoria da gestão escolar”
12ª AP – Ângela Fátima Soligo (ABEP); Silvia Maria Cintra da Silva (ABRAPEE); Tânia Suely Azevedo Brasileiro (CFP) (28.05.13)	- Falta de preparo dos estudantes de EM para entrada na universidade; - Críticas à organização curricular; - Defesa da articulação dos conteúdos do EM em eixos estruturantes;
13ª AP – Roberto Geraldo de Paiva Dornas (CONFENEN) (04.06.13)	- Crítica à sobrecarga do currículo do EM; - Carga horária; - Defesa de uma Formação geral e não só preparo para o vestibular;
14ª AP – Helena Wendel Abramo (SNJ) (25.06.13)	- Ampliação do acesso ao EM; - Incentivo ao uso das tecnologias da comunicação e da informação;
15ª AP – Simon Schwartzman (IETS) (13.08.13)	- Falta de infraestrutura; - Sobrecarga do currículo; - Falta de formação para os professores; - Defesa de uma formação profissionalizante; - Sugestão de diferentes linhas de estudo; - Redução da carga horária de aulas formais; - Criação de certificação profissional para os estudantes;
16ª AP – Aloizio Mercadante (SECADI) (21.08.13)	- Programas/Políticas Públicas educacionais; - Aumento nas taxas de matrícula do EM; - Distorção idade série; - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; - Formação Continuada; - Escola em tempo integral; - Orçamento para a educação
17ª AP – Selene Barboza Michielin Rodrigues (CNTE) (03.09.13)	- Falta de atratividade do EM; - Defesa da implantação da educação integral para o EM;
18ª AP – José Antônio Kuller (UNESCO) (10.09.13)	- Estudos desenvolvidos pela UNESCO para a implantação das DCNs para o EM; - Problemas relacionados ao EM; - Desafios a serem enfrentados;
19ª AP – Marilza Regattieri (UNESCO) (24.09.13)	- Estudos desenvolvidos pela UNESCO acerca dos desafios do EM; - Sobrecarga curricular; - Proposta de mudança curricular; - Protagonismo estudantil;
20ª AP – Priscila Fonseca da Cruz (MTE) (01.10.13)	- Proposta de reformulação do EM; - Leitura dos dados do IDEB; - Ampliação da carga horária; - Articulação entre EF e EM; - Formação de professores; - Reorganização curricular

Fonte: Quadro construída pela autora

Como visto no quadro 2, a pauta das APs englobou temas como: juventude; universalização do acesso ao Ensino Médio (incluindo a questão da

escola rural); a relação entre escola e trabalho, e escola e universidade; a qualidade da oferta escolar: financiamento/Infraestrutura escolar, tempo integral, estrutura de tecnologia de informação e comunicação/formação de professores e gestores; administrativa e pedagógica das escolas; a falta de espaços de aprendizagem; as formas de avaliação; os programas de apoio ao estudante e aos professores; a integração com a educação profissional; a baixa atratividade do ensino médio no cenário atual; e o currículo.

E como se pode verificar, alguns temas se repetem em diversas Audiências, permitindo a identificação de recorrências que de certo modo nos ajudam a estruturar, a posteriori, um debate entre os participantes.

Para tanto, a organização do material das Audiências Públicas se dará a partir de três eixos. O primeiro deles tem a ver com a valorização dos indicadores de aprendizagem feita por participantes de diferentes Audiências. Neste ponto, como veremos, de um lado uma parte dos palestrantes vai utilizar estes dados para chamar atenção aos problemas estruturais do Ensino Médio no Brasil, de outro, indicam haver disputas acerca da interpretação desses dados. O segundo eixo trata do tema da flexibilização curricular, que abordou aspectos relacionados à sobrecarga do currículo, à falta de atratividade, à redução da carga horária, à educação integral, aos eixos estruturantes previstos para a reformulação curricular, ao ensino de línguas estrangeiras e à educação profissional e técnica. E o terceiro eixo aborda a relação entre escola, trabalho e universidade.

Portanto, os dois primeiros eixos estão mais diretamente relacionados à escola, e o terceiro está referido às fronteiras entre a escola de Ensino Médio e seus desdobramentos, indicando que há uma tentativa de trazer os jovens como sujeitos em relação com a escola e o mercado de trabalho.

6.1.1 O uso dos indicadores de avaliação da aprendizagem e a situação educacional de jovens entre 15 e 17 anos no Brasil

Durante a década de 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) implementou no Brasil o sistema de avaliação educacional em larga escala por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em 2005 foi implementado o sistema de avaliação da Prova Brasil, e em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), reunindo a partir desse momento os resultados de fluxo escolar e as médias de

desempenho dos estudantes nas avaliações em um único indicador. O Ideb³² funciona como medidor da qualidade do aprendizado, e é utilizado para estabelecer metas para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Desde então os indicadores de aprendizagem têm servido para nortear estudos, e a proposição de políticas públicas educacionais. Sobre isso, podemos destacar pontos relevantes abordados em algumas Audiências, que nos permitem estabelecer uma interlocução entre diferentes palestrantes que, naquele momento, sustentavam a ideia de que o modelo vigente de Ensino Médio era um fracasso, e para isso mobilizam dados do Ideb para elaborar uma síntese da situação de jovens entre 15 e 17 anos no Brasil ³³.

No contexto das APs um dos convidados, Antônio Callegari, apresentou dados sobre a população de jovens entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio em 2012, que era de 53%, enquanto 32% se encontravam ainda no Ensino Fundamental regular, indicando uma defasagem significativa, 6% dos jovens estavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nível fundamental, e 9% estava fora da escola.

É de nosso conhecimento que a realidade educacional brasileira consiste, em sua grande maioria, em matrículas de alunos na rede pública de ensino, sobretudo na rede estadual que, segundo Callegari, triplicou o número de matrículas ao passar de duas décadas. Em 1991 haviam 2.472.964 matrículas na rede estadual de ensino, e em 2011 esse número subiu para 7.183.345, o que equivale a 86% do total de matrículas.

No entanto, Callegari sustenta que, mesmo com o avanço quantitativo e melhorias nas condições de oferta do EM, as taxas de reprovação ainda se mantinham preocupantes em boa parte dos Estados, o que, para o então Secretário, evidenciava a existência de problemas estruturais no Ensino Médio que, em alguma medida, se exprimem em avaliações como o Ideb. Mesmo tendo atingido em 2011 a meta nacional estabelecida, alguns Estados ainda permaneciam estagnados, e alguns chegaram a regredir.

³² O Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. É um indicador calculado para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, e o Ensino Médio.

³³ A propósito, é importante lembrar que em 2016 esse tipo de retórica veio a público por meio do então ministro da Educação, Mendonça Filho, que em coletiva de imprensa realizada no dia 8 de setembro de 2016, apresentou os dados do Ideb com um retrato que indicava que tal como estava organizado representava uma *“tragédia para a educação do país”* (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=39041:ministro-apresenta-ideb-e-propoe-urgencia-na-votacao-do-projeto-de-reforma-do-ensino-medio&catid=211&Itemid=86%3E).

Para Callegari, uma das questões essenciais para que se tenha melhoria na qualidade do ensino consiste em formações iniciais e continuadas pensadas adequadamente, tendo nos quadros de professores um número maior de formados em nível superior. Outro ponto necessário na visão de Callegari é o avanço em novas propostas curriculares dentro das novas diretrizes estabelecidas pelo CNE para o EM. *“Nem currículo único nem currículo mínimo, mas um currículo melhor no sentido da articulação entre as diferentes disciplinas e os diferentes conteúdos curriculares”* (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Acompanhando a premissa de que o Ensino Médio não tem conseguido alcançar resultados desejáveis, Priscila Fonseca da Cruz, à época Diretora Executiva do Movimento Todos pela Educação, apresenta suas contribuições para a reformulação do EM brasileiro traçando um diagnóstico dessa etapa de ensino. Naquele contexto a palestrante destacou que a taxa de matrícula evoluiu para 100% até 2008, mas em seguida sofreu uma queda que, segundo ela, não pode ser explicada pela curva demográfica desse mesmo período. Portanto, Priscila da Cruz sustenta que o EM não tem conseguido manter os jovens na escola.

A taxa de matrícula líquida apresentou um crescimento de 0,1 ponto por ano, provavelmente devido à busca pela melhora do fluxo induzida pela busca de melhores pontuações no IDEB, mas ainda é um avanço muito tímido em relação ao resultado desejável. Não há, também, diferenças significativas na evolução das notas do IDEB entre as regiões geográficas brasileiras no período entre 2005 e 2011. Nenhuma região nem Estado ocupa lugar de destaque nos resultados do ensino médio. O ensino médio está em crise (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Nesse sentido, Priscila da Cruz aponta que apesar de os recursos aplicados no EM terem praticamente duplicado, não houve avanços nos anos anteriores a 2012, e se mantêm os baixos níveis de aprendizagem. A esse respeito são apresentados resultados de aprendizagem adequada em Matemática e Língua Portuguesa no intervalo de 1999 a 2011. Para Matemática apresenta-se um pequeno aumento de 9% para 11% de estudantes com aprendizagem adequada neste período, enquanto para Língua Portuguesa apresenta-se o dado de 29% de estudantes com aprendizagem adequada em 2011. No entanto, a análise não apresenta a comparação para o período de 1999 a 2011 como foi feito para Matemática.

Na visão da palestrante os resultados ruins se mantêm apesar do empenho de muitos sistemas educacionais, e explica que a razão para a manutenção dos baixos índices consiste na existência de diversos entraves no desenho do EM brasileiro, indicando que o primeiro deles está relacionado à carga horária, que seria muito baixa comparada a outros países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nos quais a média de horas-aula diárias é de 6 horas, enquanto no Brasil a média é de 4,3 horas-aula. Priscila da Cruz afirma ainda que, considerando o *“desperdício de tempo em recreios estendidos, atrasos para iniciar a aula etc, essa média cai para quase 3 horas”*.

O segundo entrave está relacionado ao baixo aproveitamento que os estudantes têm nos anos finais do Ensino Fundamental, chegando no EM com defasagem na aprendizagem, dificultando o desenvolvimento dos conteúdos por parte dos professores. De acordo com os dados de 2012 apresentados, apenas 65% dos estudantes com até 16 anos completaram o Ensino Fundamental (EF), e no que se refere à Matemática, somente 17% dos estudantes que concluíram o EF aprenderam adequadamente os conteúdos. Já no final do EM esse percentual cai para 10%. Para Priscila da Cruz o Ideb auxiliou na redução dessa defasagem logo após seu lançamento, entre 2007 e 2009, mas estes avanços não foram observados por ela entre os anos de 2009 e 2011.

Além destes, Priscila da Cruz também considera a *“altíssima oferta de ensino médio noturno”* mais um entrave, pois acredita que essa oferta deveria se dar apenas em casos excepcionais e não atendendo 35% dos estudantes que à época estavam matriculados nesse turno. Como justificativa a palestrante afirma que o EM noturno tem baixo aproveitamento pelo fato dos estudantes chegarem cansados, e por haver mais faltas entre os professores e alunos, bem como por ser um turno que apresenta altos índices de desistência.

Na leitura que Ana Lúcia Gazzola, à época Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais, faz dos dados do Ideb de 2012, *“16,2% dos alunos do 9º ano do ensino fundamental não chegam ao 1º ano do ensino médio e apenas 24,2% dos alunos que entram no ensino médio concluem esse nível de ensino”* (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Naquele contexto, Gazzola pontua que o rendimento dos alunos era baixo, a taxa de aprovação do 1º ano do Ensino Médio girava em torno de 68% e as de reprovação (por volta de 20%) e abandono (11%, em média). A esse respeito,

Gazzola sustenta que o grande desafio enfrentado pelo EM brasileiro é o de ampliar sua atratividade e suas taxas de permanência e conclusão, e no ensino profissional há o desafio de serem criadas condições de empregabilidade e de qualificação para que os estudantes estejam aptos a competir no mercado de trabalho. Nesse sentido, Gazzola defende que a flexibilização do currículo poderia corrigir o cenário do fluxo de matrículas no Ensino Médio da Rede Estadual de MG, que à época era preocupante.

Para tanto, ela lembra que foi lançado pelo Governo de MG o programa Reinventando o Ensino Médio (REM)³⁴, que tinha como características principais a flexibilização do currículo pela criação de percursos curriculares alternativos, o uso de novas tecnologias de ensino e aprendizagem, atividades interdisciplinares e instrumentos formativos extraescolares, e a inclusão da formação em “áreas de empregabilidade”.

Partindo de premissa oposta a dos palestrantes anteriores, Luiz Cláudio Costa, à época presidente do Inep, buscou analisar a etapa do Ensino Médio e as ações do MEC em torno da mesma ponderando que houve uma inclinação do Brasil para olhar quantitativamente e qualitativamente para a educação, indicando a necessidade de sermos inclusivos, mantendo a qualidade do ensino ofertado. Em razão disto, Costa afirma que o Plano Nacional de Educação (PNE) tem metas qualitativas e quantitativas.

Para Costa, a criação do Ideb, do ponto de vista qualitativo, é um indicador simples e que aponta claramente o que deve ser feito a partir da ideia de que todas as crianças e adolescentes devem aprender e permanecer na escola. Segundo Costa, os dados do Ideb em 2011 apontam um avanço nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e que as metas foram ultrapassadas, ao passo que no EM, apesar de atingida a meta, o avanço foi menor. Contudo, sustenta-se que determinados avanços vistos no EF, seriam sentidos anos mais tarde no EM.

Costa pontua ainda que o Ensino Médio é um problema mundial, e que não há país que esteja tranquilo por conta das características dos jovens de 15 e 17 anos. Segundo Costa, no Brasil a taxa de aprovação no Ideb do Ensino Médio era

³⁴ O programa Reinventando o Ensino Médio está estruturado em oito ações: 1. Reordenação curricular: criação dos conteúdos das áreas de empregabilidade e revisão dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC); 2. Capacitação de professores em estratégias e tecnologias didático-pedagógicas inovadoras e nas áreas de empregabilidade; 3. Implementação de tecnologias didático-pedagógicas inovadoras; 4. Orientação e acompanhamento dos alunos nas áreas de empregabilidade; 5. Adaptação das escolas aos requisitos necessários para a execução do projeto; 6. Monitoramento e avaliação do projeto; 7. Acompanhamento pedagógico do ensino médio; e 8. Promoção e divulgação das experiências do projeto. (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083)

de 0,77 em 2005 e subiu para 0,8 em 2011. Também houve um aumento na taxa de aprendizado (desempenho) em matemática, que em 2005 era de 271,3 e subiu para 274,8 em 2011, tendo como meta a ser atingida 352,85, que é a média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O aumento também foi observado em Língua Portuguesa, tendo o desempenho passado de 257,6, em 2005, para 268,6, em 2011, tendo 299,62 como média da OCDE.

Para Costa, o ensino fundamental apresenta um conjunto de indicadores que evoluem de forma consistente e positiva, pois a taxa de abandono era de 1,5%, o que em sua visão, é uma taxa relativamente baixa e estável entre as séries dos anos iniciais. Entre as séries dos anos finais as taxas de abandono também aparecem estáveis, apesar de serem mais altas em relação a dos anos iniciais. *“No ensino médio, o conjunto dos indicadores tem evolução consistente, mas insatisfatória, com taxa de aprovação baixa e estável e, conseqüentemente, não aprovação elevada (22,7%)”*.

De acordo com a leitura que Costa faz dos dados do Ideb, aparentemente este pode ser um cenário desfavorável no sentido de aumento da reprovação, mas olhando pela perspectiva de alunos matriculados, mais jovens estão tentando se manter no Ensino Médio.

Partindo da perspectiva mais ampla de análise, Carmen Sylvia Vidigal Moraes, à época representante do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), apresenta alguns pontos envolvendo a relação entre educação, trabalho e EM, e se posiciona de modo contrário a representantes de organizações não governamentais e consultores empresariais, que ela mobiliza em sua explanação, mas que não estavam presentes na Audiência.

Moraes menciona relatos de indicadores catastrofistas sobre a educação escolar no Brasil, sobretudo do Ensino Médio. E, segundo a palestrante, há uma diferença substancial entre um tipo de priorização excessivamente estatística e, por exemplo, aquelas que são produzidas por pesquisas realizadas em universidades públicas que, por sua vez, fazem o uso de indicadores educacionais e sociais em seu trabalho como forma de contribuir na objetivação, interpretação e compreensão das informações sobre a realidade educacional, bem como para conduzir propostas políticas de superação dos problemas ressaltados pela pesquisa.

Como contribuição aos estudos sobre reformulação do EM, Moraes menciona o relatório do Observatório da Equidade do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social, de 2011, no qual são apresentados dados de baixa frequência da população no EM, que vão além dos fatores sociais que a determinam, podendo estar atribuída à falta de investimento público direto para essa etapa de ensino, tanto no que diz respeito aos termos financeiros quanto técnico-pedagógicos, o que acaba prejudicando a qualidade do EM.

A partir da interlocução criada entre os diferentes palestrantes é interessante notar que há uma disputa em torno de como produzir um diagnóstico correto sobre a realidade do Ensino Médio no Brasil, e como de um lado apresenta-se a ideia de que a única opção seria a completa reformulação do EM e, de outro, a ideia de que, a partir de uma análise mais abrangente e cuidadosa, é possível enxergar os avanços nessa etapa de ensino, tal como ela estava organizada.

Em síntese, por um lado vimos que os indicadores de aprendizagem foram utilizados por parte dos palestrantes de modo alarmante, indicando haver uma necessidade urgente de medidas governamentais efetivas para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os jovens de Ensino Médio. E, por outro, identificamos uma análise mais prudente desses indicadores, que não levariam a mudanças drásticas.

6.1.2 A questão da flexibilização curricular

O debate sobre a flexibilização do currículo parece suscitar duas posições opostas. De um lado, uma posição a favor da flexibilização curricular, sob o argumento de que o modelo em vigor gerava sobrecarga ao aluno, tornando o ensino desinteressante e pouco atrativo para os jovens, além de afastar os estudantes de interesses pragmáticos associados por exemplo ao ensino profissionalizante, considerado necessário para sua inserção no mercado de trabalho e que seria mais próximo do núcleo de interesses dos estudantes. De outro, uma posição que articula flexibilização curricular e valorização do ensino profissionalizante e tecnológico a uma visão que poderíamos definir como mais abrangente das juventudes, a qual valoriza a sua diversidade em um contexto de desigualdades para recomendar um processo de aprimoramento do modelo vigente, mas sem perder sua característica unitária. Para essa posição, a tônica

converge para uma defesa do direito à qualidade do ensino, da ampliação do direito de acesso ao ensino superior, sem propriamente deixar de reconhecer a importância do ensino profissionalizante.

Com base nos dados dos estudos divulgados em 2012 sobre as altas taxas de evasão do EM no Brasil, sobre o nível de conhecimento dos concluintes do EM, sobre a falta de interesse dos estudantes pela escola de EM, e sobre a falta de flexibilidade da oferta do EM, José Antônio Kuller, à época representante da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), aponta problemas relacionados a essa etapa de ensino, que segundo o palestrante, *“não contempla a heterogeneidade dos sujeitos, características e interesses dos estudantes e, principalmente, um currículo: fragmentado, descontextualizado, desarticulado dos interesses dos alunos”* (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

No que se refere ao currículo do Ensino Médio, Kuller sugere que os desafios a serem enfrentados vão no sentido de redesenhar o currículo para que este prepare o jovem efetivamente para a vida, para o trabalho e o exercício da cidadania. Nisso consiste a ideia de flexibilização curricular que, segundo Kuller, deve atender às necessidades sociais e ao interesse dos estudantes, além de criar mecanismos que possibilitem o protagonismo juvenil na formulação do currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como na sua execução, acompanhamento e avaliação, para que os jovens sejam responsáveis por sua formação e seu projeto de futuro.

Kuller aborda um estudo sobre o currículo do Ensino Médio e EM integrado à educação profissional, realizado entre 2010 e 2011, que teve como objetivo auxiliar na superação dos desafios supracitados juntos aos gestores e profissionais da educação dos sistemas públicos. O palestrante apresenta dois protótipos que foram elaborados para serem discutidos e trabalhados antes de sua implantação nas escolas. A primeira proposta continha um protótipo curricular de EM orientado para o mundo do trabalho e as demais práticas sociais, e a segunda proposta continha um protótipo curricular de EM integrado com a educação profissional de nível técnico.

O primeiro protótipo, vinculado à formação geral, visava alcançar as finalidades do EM previstas na LDB em um curso de três anos, propondo articular

em cada ano o aprendizado nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática com atividades em um Núcleo de Educação para o Trabalho e demais Práticas Sociais, enquanto no segundo protótipo a proposta era a de trabalhar com projetos relacionados ao eixo tecnológico e profissional, articulando no primeiro ano de estudo a vivência da escola e da casa para a aprendizagem. O segundo ano seria dedicado a ações comunitárias e o terceiro ano ao aprendizado da vida em sociedade.

As propostas apresentadas partem da perspectiva de que os problemas presentes no Ensino Médio brasileiro, sobretudo na rede pública de ensino, poderiam ser solucionados por meio da alteração curricular.

Para Priscila Fonseca da Cruz, palestrante já apresentada no tópico anterior, os resultados ruins no EM devem ser observado a partir de alguns entraves, e a organização curricular seria um deles, pois na visão da palestrante, a modificação do currículo é o que possibilitará o alcance de resultados positivos, que não seriam possíveis tendo um currículo com treze disciplinas sendo ofertadas em quatro horas de aula, que segundo ela, são aulas sem pragmatismo, sem foco, e com um enorme descolamento da vida dos jovens.

Sua análise sobre o EM é a de que essa é uma etapa inchada, sem tempo, e que apesar dos investimentos e esforços, não tem conseguido avançar nos resultados. Nesse sentido, Priscila da Cruz sustenta que *“além do currículo sobrecarregado e desvinculado da realidade do aluno, a forma de transmissão dos conteúdos é muito tradicional, antiquada”* (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Outro entrave na visão de Priscila da Cruz está relacionado ao modelo de EM técnico profissionalizante, que não é valorizado, mas é a partir dele que, segundo a palestrante, os estudantes teriam maiores motivações para concluir os estudos, já que apenas 15% dos jovens que concluem o EM ingressam na universidade. Priscila sustenta que, no Brasil, *“quem faz ensino superior é mais valorizado, todo mundo tem que ser doutor. Isso tem que acabar, as profissões de nível médio têm que ser valorizadas”*.

Sobre isso, a palestrante defende que para que se faça uma ampla reformulação do EM, adequada às necessidades reais dos estudantes, é preciso que sejam considerados cinco fatores:

- Verificar em que medida existem as condições mínimas para as escolas melhorarem seus resultados; Avaliar se, mesmo nas melhores condições, a atual proposta do ensino médio é pertinente, com seu currículo “enciclopédico” e o predomínio das práticas de memorização; Levar em consideração a diversidade de propósitos do ensino médio, que é uma etapa de diversificação, experimentação da vocação, do projeto de vida, de aplicar o que já se aprendeu; Levar também em consideração a diversidade de alunos que chegam até ele (ensino médio), com lacunas geralmente graves de formação anterior; Examinar em profundidade a possibilidade de oferecer um leque de opções formativas que seja compatível com os diferentes objetivos e públicos Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Levando em conta esses fatores, Priscila da Cruz acredita que é possível traçar alguns caminhos possíveis para solucionar os problemas do EM e que podem gerar uma mudança imediata, e esses caminhos devem passar, segundo ela, por quatro linhas fundamentais: currículo; carga horária; ENEM; e tecnologias na educação.

Na perspectiva apresentada pela palestrante, o currículo precisa ser repensado no sentido de “flexibilizá-lo e modernizá-lo”, diversificando as ofertas e abrindo espaço para escolhas por parte dos estudantes, pois na visão da palestrante não se pode ter o mesmo EM para todos os jovens brasileiros. Neste modelo ideal de currículo a defesa é a de que o núcleo de disciplinas obrigatórias precisa ser revisto, mantendo um currículo mínimo em Português e Matemática, *“à luz das necessidades de nossa sociedade – e não o que temos atualmente”*, além disso, a carga horária precisaria ser ampliada, pois o modelo diversificado demandaria maior tempo para ser desenvolvido. Nesse modelo consiste também a alteração do ENEM que, segundo a palestrante, deve ser o indutor da mudança, por isso deve ser flexibilizado de modo a oferecer diferentes especialidades e formatos.

Sua alteração deve ser a primeira ação a ser tomada para desencadear a reformulação do ensino médio, devendo ser reformatado para uma avaliação por áreas, na qual o aluno escolhe sua área quando for prestar o exame. Não é uma mudança tecnicamente difícil e induzirá os sistemas educacionais a criar um ensino médio diversificado, flexível. Essa alteração é muito importante, porque atual forma de conduzir o ensino

médio é um modelo que já se esgotou há dez anos, desde que paramos de avançar nesse nível (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Partindo desta mesma premissa, João Batista de Oliveira, à época Presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB), sustenta que muitos países têm escolas secundárias diversificadas, que permitem um continuum entre a profissionalização e a carreira acadêmica. Ele afirma que nas economias mais desenvolvidas, a empregabilidade dos técnicos profissionalizados é maior, e que essa é uma realidade posta até mesmo para o mercado de graduados em nível superior, pois há uma demanda crescente pelos que tiveram formação profissional. Na visão do palestrante o Brasil vai na contramão dessa tendência.

Nesse sentido, Oliveira pontua que o principal problema do EM brasileiro está relacionado à ausência de diversificação de linhas formativas, o que na sua visão, leva a um currículo sobrecarregado de disciplinas e, conseqüentemente, com baixa atratividade para este nível de ensino. Para tanto, o palestrante sugere que a legislação vigente deveria ser alterada, realizando a implantação de um EM diversificado que flexibilize a regulação do estágio dos estudantes.

Na visão de Simon Schwartzman, sociólogo e pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), os problemas do EM no Brasil vêm de longa data e não serão resolvidos somente com mudanças na legislação, visto que resultam de uma série de outros fatores. Para Schwartzman, esses problemas advêm das características dos estudantes, que chegam nessa etapa de ensino despreparados e com certas limitações de desenvolvimento intelectual, além de existirem os problemas de recursos, de infraestrutura e gerência das escolas, bem como problemas de falta de formação dos professores, ou de sobrecarga do currículo que é mal estruturado, e também do ENEM como exame único de qualificação no final do EM.

No que se refere ao cenário atual do EM, Schwartzman ressalta que 40% da população não concluem essa etapa de ensino ou concluem tardiamente. O pesquisador aponta o currículo obrigatório como “*obsoleto, sobrecarregado, formal, e que esse modelo não reconhece as diferenças e a necessidade de escolhas dos alunos*”. Para Schwartzman, não há uma solução fácil para os problemas do EM, pois no mundo inteiro essa etapa de ensino é muito

complicada, e segundo ele, em outros países, geralmente aos 15 anos, há a opção dos estudantes escolherem se querem cursos mais acadêmicos ou mais profissionais.

Dentro dos programas mais acadêmicos, fazem a escolha de sua área de estudo e se aprofundam em alguns temas, como ciências naturais, ciências sociais, humanidades. As escolas se especializam dentro de cada área, como na Europa, ou oferecem várias opções de formação, como nos Estados Unidos. O ensino profissional é dado em instituições especializadas, ligadas ao setor produtivo e profissional, os alunos são dispensados dos currículos mais acadêmicos e o ensino da linguagem, matemática e ciência é fortemente associado à prática. Há, nesses países, sistemas de certificação diferenciada de formação no ensino médio, segundo as opções dos alunos (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Sobre isso, Schwartzman afirma que o Brasil vai na contramão de uma tendência mundial, e cita o que ele considera como alguns equívocos cometidos, como por exemplo, a falta de opções no EM, em que todos devem seguir o mesmo currículo, não sendo a formação profissional uma alternativa e sim uma formação adicional ao currículo acadêmico, de modo que o ENEM como certificação única dessa etapa, impede, na visão do pesquisador, que tanto as escolas quanto os estudantes, façam escolhas, pois todos têm que estudar tudo.

Um dos equívocos considerados por Schwartzman consiste na ideia da politecnia³⁵, pois acredita que seja uma utopia que acaba prejudicando e impedindo a formação profissional na medida em que unifica formação técnica/profissional e formação acadêmica. Outro ponto criticado pelo pesquisador é o da interdisciplinariedade, que pretende ensinar ciências em geral, quando a realidade posta é a de que são áreas específicas do conhecimento, que devem ser ensinadas e aprendidas em disciplinas e trabalhos específicos. Além disso, são apontados os preconceitos contra a formação para o mundo do trabalho,

35 Schwartzman, Simon explora o conceito de politecnia em um livro publicado em 2016 – Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos / Simon Schwartzman. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Politecnia: “termo definido como “especialização com o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (Saviani, 2007, p. 161). A mesma concepção foi empregada na definição, pelo CNE, dos “eixos” usados para a classificação das centenas de ocupações profissionais existentes no país. O entendimento é que cada eixo teria o próprio “núcleo politécnico”, que compreenderia “os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social” e que permitiriam que o estudante começasse sua formação em um curso técnico de nível médio, ou mesmo de formação inicial, e pudesse progredir até o curso superior (Brasil. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, 2012)” p. 163.

“como se a preparação para atividades produtivas impedisse a ‘formação crítica’ do pensamento”.

A esse respeito, Schwartzman apresenta algumas propostas de mudanças na legislação no que se refere ao currículo, à organização institucional, e à área da certificação e avaliação. Para o currículo sugere-se a criação de opções de diferentes linhas de estudo, dentre as quais os estudantes possam escolher por *“técnico-científica, ciências sociais, humanidades e formação profissional – mantendo as exigências de uma boa formação para todos em português, matemática e inglês, desde que associada ao uso e à prática”*. Para ele, a quantidade de aulas formais deve ser reduzida para que haja mais tempo para os estudos, trabalhos práticos e apresentações.

Como mudanças na organização institucional, Schwartzman sugere que as escolas e redes do EM devem delimitar as áreas de especialização que poderão oferecer. Neste caso os estudantes poderiam escolher a instituição de ensino conforme suas preferências para a formação que deseja. No caso do ensino técnico, o pesquisador defende que deve ser realizado em parceria com o setor produtivo, de modo a conciliar a formação geral com experiências práticas.

Nas mudanças sugeridas para a área da certificação e avaliação destaca-se a necessidade de alteração do ENEM, que, segundo Schwartzman, consiste na criação de um leque de opções paralelo a um exame de competência geral que mantém para todos a avaliação de linguagens e raciocínio lógico. O leque de opções deveria ser composto por ciências biológicas, ciências exatas, ciências sociais, humanidades, e os estudantes deveriam ser avaliados dentro de sua área de escolha. Além disso, o pesquisador defende a criação de um sistema de certificação profissional para as principais carreiras técnico-profissionais de nível médio. Para ele, todos os certificados de nível médio deverão qualificar os estudantes para o ingresso no ensino superior, enquanto as universidades decidem se vão manter exames próprios e quais qualificações exigem para seus cursos.³⁶

É preciso não abandonar o ensino das competências gerais – linguagem, matemática – sobretudo no ensino técnico e profissional e, ao mesmo tempo, não transformar a opção técnico-profissional dos alunos em becos sem saída. Todos devem ter a oportunidade de continuar estudando e o ensino superior deve estar preparado para responder a esta demanda

³⁶ Schwartzman, Simon consolida sua posição em seu livro lançado em 2016 - Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos.

diferenciada (Disponível em:
[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083)
[codteor=1190083](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083)).

Nesse contexto, Marilza Regattieri, pesquisadora da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), apresenta uma visão sobre os desafios do EM e das juventudes que valoriza a diversidade e busca alternativas para um processo de aprimoramento do modelo vigente. Para a pesquisadora, as transformações que vêm se dando na sociedade, na economia e no mundo do trabalho, impõem que as escolas de EM adotem novos métodos de ensino. O que para ela está relacionado com o fato de que as escolas já não preparam mais os jovens adequadamente para o ingresso no ensino superior.

Regattieri sustenta que a inclusão extensa de disciplinas no EM gerou uma sobrecarga curricular que, na sua visão, reforça nos estudantes o hábito de decorar os conteúdos, dificultando seu entendimento sobre a relação entre essas disciplinas e o próprio currículo. Nesse sentido, a pesquisadora defende a necessidade de *“transmitir, de maneira holística, os conhecimentos, habilidades e atitudes que permitirão aos jovens atuarem de maneira eficaz no trabalho e na vida, especialmente, para que sejam capazes de enfrentar os paradoxos, conflitos e mudanças ao longo da vida”*.

Para alcançar a finalidade do EM que está posta na LDB, Regattieri afirma que seria preciso vencer diversos desafios, como por exemplo, o de superar a inadequação curricular, que ainda mantém uma formulação e implantação que, na maioria dos casos, não considera a realidade e a expectativa dos jovens, o que, na sua visão, impacta negativamente no seu preparo para a vida em sociedade, para a continuidade em estudos posteriores, bem como no seu ingresso no mundo do trabalho. Por isso, a pesquisadora pontua sobre a necessidade de serem viabilizadas condições concretas para que se efetive uma mudança curricular que envolva uma atuação conjunta das escolas, Secretarias de Educação e Instituições formadoras de professores.

Nesta perspectiva a pesquisadora defende que as mudanças devem caminhar no sentido de estimular a diversidade de oferta no EM, para que seja contemplada nesse novo modelo, a heterogeneidade dos sujeitos, que se dê por meio de estratégias flexíveis e com uma divisão de tempo apropriada, de modo a se adequar à diversidade de faixa etária presente nessa etapa de ensino, bem como

às condições de vida e de trabalho de cada estudante e às suas características, expectativas e interesses.

Para tanto, Regattieri acredita que devem ser criadas alternativas de currículos delineados com flexibilidade, dando ênfase a uma variedade de percursos que permitiria criar itinerários formativos diversificados, sendo possível, dessa maneira, dar conta da *“heterogeneidade e pluralidade de necessidades, potencialidades e anseios e aspirações dos jovens estudantes”*.

E, nessa tônica, para que se efetive um novo modelo, a pesquisadora pontua que seria preciso ter como pressupostos de toda a proposta curricular do EM:

[...] o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho, efetivando a integração da formação geral com a educação profissional no sentido lato sensu; Ouvir os estudantes e propiciar-lhes condições concretas de atuação como protagonistas na formulação, execução, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico da escola, para que sejam responsáveis por sua formação e por seu projeto de futuro; Viabilizar a adoção de estratégias metodológicas ativas que levem o aluno a aprender a aprender (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

A esse respeito o conteúdo do currículo de EM vigente deveria ser revisado, pois na visão da pesquisadora, se tornou um currículo que historicamente vem cumprindo os programas dos vestibulares, esvaziado de sentido de um lado, e inchado de outro, de modo que não sobra tempo para que sejam desenvolvidos juntos aos estudantes, projetos e atividades de cunho mais prático e atrativo. Além disso, Regattieri pontua sobre a necessidade de haver uma interlocução e negociação com as instituições de ensino superior, visando novas propostas curriculares para a licenciatura, de modo a preparar futuros professores para a diversidade da educação básica.

Ao discorrer sobre os problemas relacionados ao Ensino Médio, Roberto Dornas, à época presidente da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), concorda com o fato de que as escolas de EM se transformaram em preparatório para o vestibular. E, segundo ele, essa é a consequência de um tipo de preconceito que persiste no campo da educação desde o século XIX, que consiste na ideia de que a educação para o trabalho tem menos

valor que a preparação para a vida acadêmica. De acordo com Dornas, “*no dizer dos anos 1900, o ensino técnico era ‘educação para o filho da lavadeira’*”.

Para Dornas, as mudanças realizadas na LDB de 1971 foram prejudiciais à educação, pois na medida em que a escola técnica passou a abranger a formação acadêmica, foi se tornando falha na formação profissional, enquanto a escola de educação geral também enfraqueceu quando teve que oferecer uma formação técnica. Nesse sentido, as mudanças na LDB de 1996 teriam melhorado um pouco esse cenário quando passou a englobar tudo em um só EM, mas segundo ele, ainda persistiam problemas.

Então, as soluções já tentadas foram: “só preparação para ingresso no ensino superior” (linha acadêmica); “só preparação profissional” (linha técnica); as duas ao mesmo tempo. Todas fracassaram, o que temos agora são escolas que se especializam em preparar os alunos para o ENEM (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Os defeitos do EM apontados por Dornas envolvem currículos conteudistas; falta de opções e de escolha por parte dos estudantes; exigência de conhecimentos que vão muito além do que seria necessário no EM, cobrados por meio de avaliação externa, como o ENEM por exemplo. Sobre isso, o palestrante sustenta que a sobrecarga do currículo influencia na falta de aprofundamento de determinadas áreas, pois os estudantes precisam saber um pouco de cada disciplina para ir bem na avaliação.

No modelo pensado por Dornas o EM deveria retomar a ideia de uma formação geral bem estruturada, como prevê a LDB, e em seguida uma preparação específica por área. “*A parte geral seria uma base nacional comum, com cerca de 1.500 horas-aula e a parte específica teria cerca de 900 horas-aula*”.

Em uma breve exposição, Catarina Almeida, à época representante da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), propõe que a reformulação do EM devem sempre acompanhar as finalidades

estabelecidas no art. 35 da LDB³⁷. E, segundo a palestrante, essa reformulação não deve propor a inserção de novas disciplinas no currículo do EM, pois o currículo obrigatório desta etapa já está sobrecarregado, e ainda precisa que seus conteúdos sejam relacionados com a realidade dos estudantes, para que passe a ter para eles um sentido prático. Além disso, Almeida defende que para que sejam realizadas mudanças de qualquer ordem no EM, é necessário antes de tudo, melhorar a infraestrutura das escolas e investir na formação de professores.

Sobre isso, partindo da perspectiva dos avanços no Ensino Médio, José Fernandes de Lima, à época presidente do CNE, ressaltou alguns pontos do debate realizado pela instituição entre os anos de 2010 e 2011 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio. O debate teve como premissa o acompanhamento dos avanços no EM a partir de diretrizes anteriores, homologadas em 1998, bem como das novas demandas e interesses dos estudantes que, segundo Fernandes de Lima, em boa parte estariam associados aos seus projetos de vida e mudanças na sociedade, como por exemplo:

[...] a grande quantidade de informações que surgem a todo instante e a pressão da sociedade para que a escola desempenhe papéis e trate de assuntos que não eram tipicamente seus, a grande diversidade de juventudes no Brasil e o grande número de estudantes que só agora está conseguindo entrar no ensino médio (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

As discussões em torno dos temas supracitados resultaram no Parecer e na Resolução, ambos homologados pelo MEC no início de 2012, e para Fernandes de Lima, sendo o EM a última etapa da educação básica, ele se constitui como um direito, e assim sendo, deve ser garantido a todos e todas. Nesse sentido, defende que a garantia deve se dar em sua amplitude estabelecida na Constituição e na LDB, por meio do preparo para o trabalho, para o exercício da cidadania, para a continuidade nos estudos e para a vida em sociedade de modo geral. Colocando

³⁷ LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:
Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

em debate que tal garantia consiste, também, no desenvolvimento dos conteúdos em conformidade com o “projeto de vida” dos estudantes, dentro da realidade de cada um.

Nesse sentido, defendeu que para que o EM cumpra essa finalidade, ele deve ser único, abrangendo todas as áreas, entretanto, de modo flexível, para que assim alcance todos os jovens. Currículo único no sentido de abarcar uma parte com formação geral básica e uma parte voltada a formação profissional, e flexível no sentido de que a parte da formação profissional possibilite a escolha por parte dos estudantes. Para tanto, sustentou-se a necessidade das escolas adequarem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), e organizarem as diversas atividades e conteúdos oferecidos de modo a produzir um atendimento mais atento às particularidades de seus alunos e de seus estados ou regiões.

O debate sobre as DCNs buscou ressaltar quais são suas orientações que, por sua vez, estão voltadas para que os sistemas possibilitem as condições de trabalho para as escolas, combinando entre si, sistemas e escolas, com o intuito de que nenhum adolescente fique fora da escola, para que não haja uma repetição de esforços voltados para o mesmo fim, e para que as avaliações sejam aplicadas de acordo com o que foi definido para as escolas. No entanto, Fernandes de Lima defende que isso só será possível a partir da realização de um esforço para o trabalho de formação de professores, pois, na sua visão, os avanços do conhecimento têm se dado rapidamente, de modo que as demandas também se alteram na mesma velocidade, gerando maior diversidade dentro da sala de aula, o que implica, segundo ele, *“que o professor tenha outra formação, outra estrutura, outro amparo, outras condições de trabalho. Identidade, finalidade, como fazer e qual orientação dos sistemas para fazer isso”* (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Em síntese, o debate sobre a flexibilização do currículo revela importantes pontos de vista a favor da adoção dessa abordagem, em que se sustenta que a sobrecarga curricular gerada pelo modelo vigente de EM afasta os estudantes, tornando o ensino desinteressante e pouco atrativo para os jovens. Além disso, vimos a defesa de que a inclusão do ensino profissionalizante no currículo permitiria aos estudantes uma maior inserção no mercado de trabalho, aproximando-os de seus próprios interesses. Nessa perspectiva, a flexibilização curricular surge como uma alternativa capaz de proporcionar aos jovens uma

educação mais adequada às suas necessidades e desejos, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente e eficaz.

No entanto, à luz da interlocução realizada, entendemos que essa visão torna a proposta em si reducionista do ponto de vista do ensino/aprendizagem. Nesse sentido formam-se lacunas na proposta de reformulação do EM, passíveis de críticas, caracterizando dessa maneira, um cenário de disputas em torno do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Por outro lado, identificamos posições em que se defende um alinhamento entre esses aspectos com um sistema que valorize a diversidade e reconheça as desigualdades presentes no EM, de modo a defender um aprimoramento do modelo vigente, levando em conta os diferentes perfis e necessidades dos estudantes, sem perder de vista a importância de uma educação unitária. Nesse sentido, a flexibilização curricular poderia ser uma oportunidade para ampliar as possibilidades de formação e preparação para o mercado de trabalho, desde que orientada por critérios de equidade educacional.

6.1.3 A relação entre escola e trabalho

O estudo sobre juventudes nos leva a olhar para dinâmicas que são fundamentais para as sociedades contemporâneas, e nesse cenário é preciso considerar as diferenças e desigualdades que compõem as juventudes brasileiras. Sabemos que o debate sobre a relação entre escola e trabalho se faz presente no campo da educação e da economia política, pelo menos, desde o século XIX, e no Brasil essa discussão ganhou força durante a década de 1960, sendo intensificada no final dos anos 80 com o fim da Ditadura Militar e a luta pela redemocratização do país.

Durantes as APs, a perspectiva apresentada por Helena Abramo, à época Coordenadora Geral de Políticas Setoriais da Secretaria Nacional da Juventude, indica que durante décadas o Ensino Médio esteve fora das discussões de reformulação do ensino, e que a sua inserção neste debate se deu em decorrência das mudanças na estrutura produtiva e nas relações de trabalho que se deram muito pela revolução das tecnologias da comunicação e da informação. Segundo Abramo, as novas configurações do campo produtivo intensificaram a importância da formação para o trabalho e a necessidade de redefinição das diferentes etapas dessa formação.

Ao abordar o tema sobre o aumento nas taxas de matrícula do EM entre os anos de 2000 e 2010 e sobre a ampliação do acesso, Abramo sustenta que apesar disso, a qualidade do ensino não melhorou neste intervalo, e a meta proposta na LDB de que o Ensino Médio deveria ter “*tripla função formativa – para os estudos, para a cidadania e para o trabalho*” – não foi alcançada, mantendo o EM como uma etapa de passagem para o ensino superior, com altas taxas de evasão.

Abramo fez uma abordagem da problemática do EM partindo do seu campo de atuação na Secretaria Nacional da Juventude, trazendo a perspectiva das juventudes e do seu percurso de formação e inclusão social. E, segundo a palestrante, apesar do grande percentual de jovens interessados em dar continuidade aos estudos e entrar no ensino superior, muitos ainda se interessam em ter uma boa formação profissional, que não vinha sendo ofertada no Ensino Médio. O que, de acordo com Abramo, é responsabilidade do estado determinada oferta para garantir mecanismos e condições necessárias para que seja viável atender tal demanda.

Nesse sentido, Abramo propõe a criação de modalidades de assistência estudantil para garantir a permanência dos jovens na escola de EM. Essa assistência se daria por meio de bolsas e auxílios financeiros. Somado a isso, Abramo sustenta que seria necessário as escolas utilizarem mais intensamente as tecnologias da informação e comunicação (TIC), de modo a contribuir na inserção dos jovens nessas novas esferas.

Sobre a relação entre educação, trabalho e Ensino Médio, Carmen Sylvia Vidigal Moraes, representante do CEDES, mobiliza alguns índices do relatório do Observatório da Equidade do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social, de 2011, que apontam para a relação entre escola e trabalho de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos. Desta parcela da população, metade não estuda e só trabalha, 15% só estudam, e 15% estudam e trabalham, condição que, segundo Moraes, condiciona o jovem ao ensino noturno e muitas vezes ao abandono precoce. Segundo a palestrante, o aumento no índice de jovens que apenas trabalham acaba reforçando a hipótese de que a entrada no mercado de trabalho influencia diretamente nos motivos da evasão escolar.

Ao mobilizar os dados do Anuário dos Trabalhadores de 2009, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE),

Moraes identifica que 54% da População Economicamente Ativa (PEA) ingressaram no mercado de trabalho antes do 14 anos, 13% ingressaram antes dos 9 anos, e a grande maioria (78%) antes dos 18 anos. Na visão da palestrante este cenário é um indício da relevância do trabalho para as juventudes no Brasil.

Sobre isso, Moraes sustenta que o reconhecimento do trabalho como parte da realidade juvenil não consiste na defesa do fato, mas sim em:

admitir que a construção da condição juvenil decorre de um complexo de valores sedimentados sob o ponto de vista social e histórico, e que, no Brasil, uma alteração desse quadro deveria ser expressão de mudanças estruturais mais substantivas que atenuem as profundas desigualdades sociais submetidas a processo de longa duração (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Para Moraes, essas mudanças envolvem a universalização do Ensino Médio de qualidade, que, segundo ela, implica na implantação da escola unitária e de um currículo integrado, que parta do princípio do debate entre sociedade, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nesse sentido, a palestrante constrói um contraponto às posições defendidas pelo economista Cláudio de Moura Castro, que ela mobiliza dentro de sua explanação, que busca estabelecer uma correlação entre escolaridade, produtividade e ganho, colocando o salário como medida de qualidade do trabalho.

Segundo Moraes, Moura Castro atribui à menor ou maior eficácia dos sistemas educacionais os diferenciais de renda entre as pessoas e os diferenciais de desenvolvimento e crescimento entre os países, e na sua visão, essa corrente caminha para o retorno da organização do EM segundo os parâmetros do Decreto nº 2.208, de 1997, em que se defendia um currículo diversificado e não integrado. Nesses moldes haveria um currículo voltado para o EM e outro voltado para o ensino profissional, que teria uma organização fragmentada e orientada por demandas econômicas específicas que não dialogam com as demandas das juventudes trabalhadoras presentes nas escolas públicas.

[...] o pensamento desses consultores é de que se o ensino não se submete aos interesses do mercado, ele perde objetividade, é desinteressante e desagrada aos estudantes. Na mesma linha, o fracasso do ensino médio é atribuído por essa corrente principalmente aos professores das escolas públicas, os quais, incompetentes e portadores de má formação, necessitam de políticas de controle e de fiscalização, como é o caso, por exemplo, do bônus que associa resultados escolares à remuneração e do apostilamento dos conteúdos de ensino (Disponível

em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

A palestrante cita como exemplo os resultados negativos desse tipo de política, que implementam no EM programas exportados por países como os Estados Unidos, programas, segundo ela, *“aclamados por esses consultores, como as políticas de responsabilização que amarram resultados acadêmicos à obtenção de ajuda financeira ou técnica”*. Para Moraes, essas políticas apresentam resultados problemáticos nos Estados Unidos, que as adotaram por volta dos anos 2000 e até então não haviam conseguido melhorar seu desempenho educacional e nem mesmo diminuir as desigualdades educacionais. Como contraponto Moraes cita o exemplo da Finlândia, que não adota políticas de responsabilização e é referência de qualidade educacional na educação básica.

No que se refere aos programas de avaliação internacionais da educação, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da OCDE, Moraes pontua que alguns estudos realizados por pesquisadores brasileiros indicam vieses nos resultados desses programas, e apontam para os riscos de pautarmos as mudanças na educação brasileira a partir desses resultados. Além disso, a palestrante sustenta que essas pesquisas indicam que *“na esteira das reformas educacionais no nosso país, segue a indústria da educação, composta de empresas que prestam serviços de avaliação, de qualidade de ensino, de consultoria, de gestão e de apostilamento de conteúdos aplicados aos alunos”*(Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083).

Para Moraes, no Brasil, as universidades públicas, entidades acadêmicas, pesquisadores, professores, formadores de professores, têm propostas totalmente factíveis no que se refere à melhoria da qualidade social da educação e da participação democrática. Contudo, acredita que tais propostas não são operacionalizadas devido aos interesses que estão em jogo, e que, na sua visão, são opostos aos da população brasileira.

Sobre isso, em sua explanação, Marcos Antonio de Oliveira demonstra o contrário ao sustentar que temos em curso algumas propostas e programas ligados à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Técnica que, na sua visão, apresentam contornos positivos. Sobre isso, o palestrante aborda o tema da oferta

de educação profissional e técnica de nível médio e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

De acordo com Oliveira, na área da educação profissional, o Pronatec se articula com alguns programas e ações preexistentes, como por exemplo, o Fortalecimento e Expansão da Rede Federal, o Acordo de Gratuidade do Sistema S, a Rede e-Tec Brasil, o Financiamento Estudantil – FIES Técnico, o Bolsa-Formação e o Brasil Profissionalizado, tendo como público-alvo jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. O palestrante afirma que em 2013 o Pronatec beneficiaria 2.290.221 estudantes, tendo como meta para 2014 a expansão desse atendimento para cerca de 3.100.000 estudantes, com um investimento de aproximadamente R\$ 5.200.000.000,00.

Naquele contexto, foi apresentada uma síntese dos programas supracitados que compõem o Pronatec, e destacam a importância da Medida Provisória nº 593, de 2012, convertida na Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013, que amplia o alcance de atuação do Pronatec, e possibilita o aumento de beneficiários e de ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, de modo a facilitar a oferta de cursos concomitantes, e a oferta de cursos subsequentes.

Em síntese, o que podemos destacar a partir dessa interlocução é a defesa que alguns participantes fazem sobre a colaboração entre o poder público, instituições de ensino e o setor produtivo como sendo essencial para o avanço da educação, que nessa perspectiva deve preparar os estudantes para os desafios do mundo profissional, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país.

Alguns dados mobilizados indicam uma forte correlação entre a permanência dos jovens na escola e sua inserção no mercado de trabalho, de modo que essa realidade ressalta a importância de políticas públicas que fortaleçam o Ensino Médio e garantam uma preparação adequada, seja ela para o mercado de trabalho ou para a universidade.

Nesse sentido, a complexidade da relação entre escola, trabalho e universidade, exige uma análise aprofundada e medidas efetivas para garantir o acesso e a permanência dos jovens nesses três campos. Para tanto, é fundamental que sejam criadas políticas públicas que promovam a valorização da educação,

como também dos jovens, da sua participação no debate, das suas propostas e reivindicações que, muitas vezes, são silenciadas, para assim, promover um debate consistente sobre a relação entre escola, trabalho e universidade.

Como vimos na seção 6.1.1 e 6.1.3, o uso de indicadores de aprendizagem e de dados como os que foram mobilizados do relatório do Observatório da Equidade do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social, nos mostra a importância de uma avaliação realizada por meio desses tipos de recurso. Desde sua formulação, os indicadores de aprendizagem têm desempenhado um papel fundamental na orientação de estudos e na formulação de políticas educacionais no Brasil, de modo que uma análise consciente junto a uma utilização bem direcionada podem ser ferramentas importantes para uma educação de qualidade e equitativa.

O debate sobre a relação entre escola, trabalho e universidade vem ganhando força e se mostra de suma importância para o desenvolvimento da formação das juventudes no Brasil, de modo que a atuação do governo, por meio de uma escuta interessada no que os jovens têm a dizer sobre programas e iniciativas que abarquem uma interconexão entre esses três campos, seria fundamental no incentivo ao acesso de adolescentes e jovens ao Ensino Médio, bem como na sua permanência e conclusão dessa etapa de ensino.

Com efeito, a interlocução estabelecida nos mostra que as posições marcadas na seção 6.1.2 a respeito da flexibilização curricular, ainda se mantêm muito presentes no debate atual sobre Ensino Médio, e diante do que vimos nas demais seções, haverá a necessidade de usarmos indicadores de aprendizagem e alguns dados para a partir de então avaliar um processo de implementação ainda em curso.

6.2 A resistência aos riscos de retrocesso

Conforme mencionado, as propostas de reformulação do Ensino Médio por meio do PL 6.840/2013 foram lançadas ao público em 2012 e tramitaram na Câmara dos Deputados entre os anos de 2012 e 2016, gerando em alguma medida, pontos de discordância e ocasionando a criação do Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio em meados de 2014, que visava a não aprovação do PL.

Este Movimento foi criado por dez entidades do campo educacional, entre elas estão a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em

Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

Nesta seção, apresentamos a análise do Movimento Nacional em Defesa do EM a fim de caracterizar como esse coletivo problematiza os pontos fundamentais do debate, com um evidente alinhamento com uma das posições que identificamos nas APs analisadas na seção anterior, que se articula ao discurso em defesa do aprimoramento do modelo de Ensino Médio préexistente. Importa ressaltar que das entidades supracitadas, participaram do ciclo de Audiências Públicas realizadas entre 2012 e 2013, a ANPED, o CEDES, a ANPAE, e o CNTE.

A fim de evitar a aprovação do PL 6.840/2013, o Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio, criou uma petição pública – *“Não ao PL proposto pela Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio!”* (Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR68899>) – e lançou um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação. O que levou à realização de uma reunião com o Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), na qual o Movimento apresentou diversos argumentos que embasam sua contrariedade ao PL 6.840/2013. Ao que tudo indica, Reginaldo Lopes concordou com a maioria dos pontos apresentados, sobretudo com aqueles que eram de maior preocupação do Movimento, a saber, a opção formativa no 3º ano, a obrigatoriedade do tempo integral, a proposta dos temas transversais, a proibição de acesso dos menores de 17 anos ao EM noturno e outras propostas envolvendo o Ensino Médio noturno.

O presidente da Comissão Especial mostrou-se bastante convencido de que estas eram propostas que não encontravam respaldo nos anseios de mudanças no ensino médio, manifestados por nossas entidades e também pela UBES e CONSED. Foram debatidas, ainda, a questão da profissionalização e da formação de professores, mas não houve, naquele momento, consenso em retirar do PL as formulações tal como constam no Relatório do relator Deputado Wilson Filho. Como principal encaminhamento da reunião, o Deputado Reginaldo Lopes assumiu o compromisso de fazer um substitutivo ao PL nº 6.840/2013 considerando nossas manifestações (Disponível em:

<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Informe-do-Movimento-Nacional-pelo-Ensino-M%C3%A9dio-sobre-o-PL-6840-16122014.pdf>).

Disso extraiu-se o substitutivo ao PL 6.840/2013 pelo PL 7.058/2014, apresentado pelo então presidente da Comissão Especial da Câmara dos Deputados em 10 de dezembro de 2014, que na visão do Movimento estaria ao menos evitando um retrocesso.

“Apensa-se o Projeto de Lei n. 7.058/2014 ao Projeto de Lei 6.840/2013, nos termos do art. 142, caput, combinado com o art. 143. II. b. do Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Publique-se. Oficie-se” (Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>).

Contudo, na visão do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, à época ainda havia uma inclinação do MEC favorável a retomar a versão original do PL 6.840/2013, o que manteve o Movimento atuante no sentido de se manifestar contrariamente ao que postulam como sendo um retrocesso.

Em um informe do Movimento Nacional em defesa do EM, datado de 16 de dezembro de 2014, são explicitados os pontos de discordância em relação às propostas de reformulação contidas no PL 6.840/2013. No que se refere à proposição de um Ensino Médio diurno em jornada de 7 horas para todos, o Movimento defende que “*a compulsoriedade fere o direito de acesso à educação básica para mais de dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham (PNAD/IBGE 2011)*” (Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Informe-do-Movimento-Nacional-pelo-Ensino-M%C3%A9dio-sobre-o-PL-6840-16122014.pdf>).

Nesta mesma direção, a proposta de proibição de acesso ao Ensino Noturno para menores de 17 anos, é vista pelos integrantes do Movimento como uma forma de cerceamento de direitos, tanto para os que seriam privados quanto para os que têm acesso, já que a proposta consistia em um Ensino Noturno com duração de quatro anos com jornada mínima de três horas que contemplariam o mesmo conteúdo curricular diurno. O que, segundo o Movimento, desconsidera as especificidades dos alunos do turno da noite, “*especificidades etárias, sócio-culturais e relativas à experiência escolar que culminam por destituir de sentido a escola para esses jovens e adultos*” (Disponível em:

<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Informe-do-Movimento-Nacional-pelo-Ensino-M%C3%A9dio-sobre-o-PL-6840-16122014.pdf>).

Em relação à proposta de organização curricular contida no PL 6.840/2013, o Movimento sustenta que a oferta de opções formativas que poderiam ser escolhidas pelos estudantes *“reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM lograram enfrentar”* (Idem), e defendem que, desse modo, o PL estaria retomando o modelo curricular existente nos tempos da Ditadura Militar no Brasil, com um viés mercadológico pautando na eficiência. Para os integrantes do Movimento, a organização que direciona o estudante a escolher uma ou outra área durante o Ensino Médio, contraria o que está previsto tanto na Constituição Federal quanto na LDB no que se refere a assegurar o desenvolvimento pleno do estudante e a formação comum como direito, enquanto o ingresso no Ensino Superior vinculado à opção formativa do estudante, é, segundo o Movimento, a retomada do modelo da Reforma Capanema da década de 1940, *“e se constitui em cerceamento do direito de escolha e mecanismo de exclusão”* (Idem).

A proposta de integração curricular com base no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia com vistas a assegurar o pleno domínio do conhecimento científico básico não comporta o fatiamento do currículo em áreas ou ênfases. Esta formulação leva à privação do acesso ao conhecimento bem como às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas, acesso este considerado relevante neste momento histórico em que as fusões de campos disciplinares rompem velhas hierarquias e fragmentações (Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Informe-do-Movimento-Nacional-pelo-Ensino-M%C3%A9dio-sobre-o-PL-6840-16122014.pdf>).

De acordo com o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, uma parte das propostas de reformulação do Ensino Médio contida no PL 6.840/2013, deriva de uma visão catastrofista que vinha sendo apresentada à população e que será amplamente ratificada em 2016 pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, que usará dessa retórica para justificar o uso da MP 746/2016 como recurso para implementar a reforma do EM.

Os resultados são uma catástrofe para nossa juventude, a reforma do Ensino Médio é urgente, já passou da hora de oferecermos uma solução adequada para a educação dos jovens. Se por ventura a apreciação do projeto (PL 6.840/2013) não se dê ainda neste ano, vamos sugerir ao presidente Michel Temer que seja editada uma Medida Provisória. Não se

pode ficar passivo aguardando o próximo ano (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=39041:ministro-apresenta-ideb-e-propoe-urgencia-na-votacao-do-projeto-de-reforma-do-ensino-medio&catid=211&Itemid=86%3E).

Para os integrantes do Movimento pelo EM, de fato esta é a etapa de ensino mais problemática da escolarização, mas não se deve reduzir a explicação destes problemas aos índices, ou à deficiência da infraestrutura, escassez de recursos, falta de formação de professores, que, apesar de serem importantes para o debate, não levam em conta alguns fatores importantes que ajudam a interpretar melhor a realidade posta, como por exemplo, considerar dentro deste debate a história das desigualdades sociais no Brasil e o projeto de sociedade excludente que, segundo o Movimento, está na raiz da formação do país.

Com o anúncio da criação do Novo Ensino Médio em setembro de 2016, o Movimento Nacional pelo EM voltou a se manifestar contrariamente diante de uma declaração dada pela então Secretária executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães Castro, durante o Encontro Internacional Educação 360, realizado no Rio de Janeiro no dia 22 de setembro de 2016.

Nos últimos anos, o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade apontado por todos os especialistas da área. O modelo faliu, quebrou, não funciona e o ensino médio é uma etapa importante da formação dos jovens (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39641-secretaria-diz-que-modelo-do-ensino-medio-atual-esta-falido>).

O evento em questão foi palco de discussões sobre os desafios da qualidade na educação e sobre a reforma do Ensino Médio. E, naquele contexto, Maria Helena Castro afirmou que o EM precisava de mudanças urgentes, dando destaque para a ampliação gradual da carga horária dos estudantes e para a flexibilização de parte do conteúdo curricular, defendendo o Novo EM como uma forma de enfrentar a necessidade de mudar essa etapa de ensino “*tão conhecido por suas mazelas*”.

Sobre isso, as sugestões e justificativas dadas pela então Secretária, o Movimento Nacional pelo EM declarou à época que o modelo defendido “*mutila e sonega o conhecimento escolar para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no Ensino Médio público*”. Para os integrantes do Movimento, o modelo de um currículo mais flexível aliado à ideia da educação profissional

como uma das opções formativas, configuram um aligeiramento ainda maior do que aquele previsto na proposta original do PL 6.840/2013.

Nesse sentido, o Movimento se manifesta a favor de uma concepção de EM como educação básica no sentido de uma educação “de base”, que deve ser direito de todos e todas e, dessa maneira, se posicionando contrariamente ao que estava sendo proposto, que segundo seus integrantes, são propostas que podem transformar a oferta do Ensino Médio em “migalhas” e configuram sérias ameaças à educação pública, de modo a comprometer a qualidade da oferta para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

O Movimento defende, amparado nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, sendo a última etapa da educação básica, se assegure a todos e todas, cidadãos e cidadãs brasileiras, o acesso a uma formação humana integral, entendida como aquela que busca garantir o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios ético-políticos que sustentem a autonomia intelectual e moral e que oportunizem a capacidade de análise e de crítica, tendo, enfim, a emancipação humana como princípio e finalidade.

Para tanto, propõe-se uma organização curricular que integre de maneira consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura, e do trabalho, para que assim seja atribuído maior sentido ao conhecimento escolar por meio de uma abordagem integrada, na qual seria possível obter maior interseção entre os componentes curriculares, independente da forma em que estejam organizados.

De acordo com os integrantes do Movimento, a partir desta perspectiva seria possível enfrentar o excesso de hierarquia e fragmentação do conhecimento escolar, e com isso auxiliar na superação de concepções reducionistas, que de um lado enxergam o EM apenas como um preparatório para o vestibular e, de outro querem restringi-lo a uma etapa de formação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o Movimento defende que o direito ao EM como educação básica deve ser garantido de acordo com o que consta nas DCNEM, sustentando que *“assegurar o direito à educação e caminhar em direção à universalização do Ensino Médio passa por reconhecer as múltiplas juventudes que estão na escola, sua diversidade, necessidades e direitos”* (Disponível em: <https://observatoriadoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>).

Em síntese, a análise do Movimento Nacional em Defesa do EM revelou uma postura clara e alinhada com a defesa do aprimoramento do modelo de Ensino Médio préexistente. Ao problematizar os pontos fundamentais do debate, o Movimento apresenta uma resistência ao que considera como riscos do retrocesso representados pelo PL 6.840/2013, usando a criação de uma petição pública como uma estratégia para evitar a aprovação do PL.

Naquele contexto, salientou-se que a falta de investimento na formação de professores, a escassez de recursos e a deficiência da infraestrutura são pontos importantes a serem discutidos, sem que sejam ignorados o contexto social no qual a educação está inserida. Nesse sentido, a resistência aos riscos do retrocesso no Ensino Médio requer uma análise mais aprofundada, que leve em conta as nuances e complexidades do cenário educacional brasileiro. É necessário olhar para além dos índices e buscar soluções que atendam às demandas específicas de cada comunidade escolar, valorizando a diversidade e promovendo equidade educacional.

Importa ressaltar que o Movimento Nacional em Defesa do EM se posiciona fortemente a favor de um Ensino Médio como educação básica, considerando-a um direito fundamental de todos e todas, e busca argumentar sobre as ameaças que projetos como este poderiam representar para a educação pública. Seu posicionamento vai no sentido de promover um debate que auxilie na universalização do acesso a uma educação básica de qualidade.

6.3 A Reforma do Ensino Médio

Nesta seção apresento uma descrição do novo arcabouço normativo do Ensino Médio, de modo a situar de forma mais clara as tensões presentes nas disputas acerca dos projetos de juventudes e para as juventudes, bem como as disputas em torno da proposta de Reforma do EM, que se apresenta como uma oportunidade para observar as disputas em torno desta etapa de ensino. Nela também mobilizo alguns textos que estão debatendo a Lei do Novo Ensino Médio e a sua relação com a BNCC.

Ao analisar a tramitação na Câmara dos Deputados, podemos entender algumas alterações importantes que se deram entre os anos de 2013 e 2017, entre os quais foram debatidos o PL 6.840/2013, a MP 746/2016 e Lei 13.415/2017.

Como vimos no início deste capítulo o PL tramitou no Câmara entre os anos de 2013 e 2016 com diversos pedidos de apensação, apreciação e criação de Comissão Especial destinada a analisar e dar parecer ao PL que trata da reformulação do Ensino Médio, aprovado por unanimidade em dezembro de 2014. Em agosto de 2016 foi feito um Requerimento de Urgência (Art. 155 do RICD) n. 4999/2016, pelo Deputado Pauderney Avelino (DEM-AM), que:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

Após agosto de 2016 a tramitação do PL6840/2013 se encerra na Câmara dos Deputados e no Senado, e o que aparece em tramitação no Congresso Nacional no mês seguinte é a publicação do texto inicial da MP 746/2016. Entre setembro de 2016 e fevereiro de 2017 (ano em que foi sancionada como Lei 13.415), a referida MP tramitou no Congresso sendo composta por seis proposições, cinco pareceres, dezoito requerimentos, e, no intervalo de uma semana, encerrado o prazo regimental, são apresentadas quinhentos e sessenta e oito emendas à Medida Provisória, de autoria dos Senhores e Deputados. Em 17 de fevereiro de 2017, a MP 746/2016 é transformada em Norma Jurídica, e então sancionada a Lei 13.415/2017, a chamada Lei do Novo Ensino Médio, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), preconizando uma revisão do modelo curricular vigente.

Importa ressaltar que o debate posto se faz necessário no sentido de estarmos atentos às mudanças ocorridas no âmbito de políticas educacionais que interessam primeiramente aos estudantes e que, no entanto, as medidas tomadas neste caso se dão sem a consulta dos mesmos. Portanto, essa é uma discussão relevante para construirmos um bom entendimento acerca do estudo de políticas públicas educacionais, que como vimos no terceiro capítulo, começam a ganhar força a partir da década de 2000.

A proposta contida na Lei do Novo Ensino Médio é a de que os jovens possam ter uma aprendizagem que esteja em sintonia com os desafios da sociedade contemporânea, portanto, a defesa da reforma se deu no sentido de realizar a mudança para criar nas escolas uma *“estrutura mais dinâmica, mais flexível e com maior protagonismo dos jovens. Nesse arranjo, há uma parte comum, cuja referência é a BNCC, e uma parte flexível, organizada em*

Itinerários Formativos” (Disponível em: Observatório do Movimento pela Base, 2022), no qual defende-se que serão ofertadas aos estudantes diferentes possibilidades de escolhas com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica profissional, alegando que a mudança tem como objetivos “*garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas da realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade*” (Disponível em: portal.mec.gov.br).

As principais mudanças dessa reforma são a ampliação da carga horária e o redesenho da arquitetura curricular. A carga horária passa das 800 horas anuais para 1.400 horas, sendo modificada de forma gradual, começando em 2022 com um mínimo de 1.000 horas, mas ainda sem previsão de quando se chegará a 1.400 horas, desde que essa implementação se dê até 2024. Ou seja, a partir de 2022 os estudantes passariam a ter uma jornada diária mínima de 5 horas. Do ponto de vista da arquitetura curricular, o Ensino Médio deixa de ter 13 disciplinas obrigatórias a todos os alunos e passa a contar com uma parte comum, chamada “Formação Geral Básica” (FGB), com uma carga horária máxima de 1.800 horas, e outra parte flexível, chamada “Itinerários Formativos” (IFs), com um mínimo de 1.200 horas. A carga horária será dividida entre os componentes curriculares da BNCC e os IFs, incluindo a Formação Técnica e Profissional (FTP), voltados ao mercado de trabalho.

O MEC prevê que os IFs ofertarão aos estudantes um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho em que os estudantes terão possibilidades diversas de escolhas dentro de um quadro que poderá se aprofundar nas áreas de conhecimento de Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e da Formação Técnica e Profissional ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP.

Cabe pontuar que a flexibilização proposta na reforma do EM está relacionada à forma como os estados vão organizar seus arranjos curriculares que devem ser implementados nos estados e municípios, conforme salientado no artigo 36 da LDB reformulado pela Lei 13.415/2017³⁸. Nesse modelo, a flexibilização está organizada a partir de um quadro de possibilidades que

³⁸ Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

compõem os IFs a serem escolhidos pelos estudantes. Os IFs estão dentro da formação pela parte diversificada que inclui a contextualização de cada estado e município, e fora da chamada FGB, e estão organizados em cinco áreas, além da FTP: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No entanto, a lei em questão não define exatamente quantos Itinerários deverão ser incluídos, mas exige que seja oferecido ao menos um IF por instituição. Nesse sentido, a questão que envolve o debate sobre os IFs é sensível, pois, se por um lado as redes de ensino têm autonomia para definir quais Itinerários serão ofertados, por outro a prerrogativa de que esta medida pode fortalecer o protagonismo juvenil ao possibilitar aos estudantes a escolha do IF que vai permitir o aprofundamento de seus conhecimentos, acaba se tornando falaciosa, já que nem todas as escolas ofertarão todos os IFs. Sendo assim, o contexto imposto permite aos estudantes que escolham dentro de um quadro de possibilidades limitado, com um acesso fragmentado a IFs com os quais talvez nem haja identificação, o que poderá aumentar, em alguma medida, o nível de desigualdade educacional.

Além disso, essa nova realidade reduz o direito do estudante de ter acesso a todos os conteúdos que dão base para uma formação sólida, seja para a entrada em universidades ou no mercado de trabalho, por meio de uma “autonomia” que é limitada dentro do quadro de escolhas, individualizando um processo que deveria ser coletivo, de construção de conhecimento e divisão de saberes. Nesse sentido, os IFs podem ser lidos como parte de uma lógica individualizante, mas que se apresenta como tônica do argumento sobre o protagonismo juvenil.

As notícias veiculadas pelo portal do MEC acerca dos IFs do ensino técnico-profissional direcionam o leitor sempre à ideia de que a saída imediata da escola será para o mercado de trabalho, nisso consiste uma terminalidade do processo educacional. Nesse contexto, são postos argumentos, no mínimo, contraditórios, pois falam de flexibilidade, protagonismo juvenil e escolas de tempo integral em meio a uma realidade de falta de estrutura física para dar conta do que se propõe como concepção curricular. A falta de professores, de laboratórios, bibliotecas e de equipamentos de modo geral, nos mostra que a implementação da lei do Novo Ensino Médio, iniciada em 2022, já apresenta resistências na sua implementação na medida em que determinadas faltas implicam numa dificuldade ainda maior das escolas em oferecer a qualidade

esperada, sobretudo em escolas sem condições estruturais para ofertar ensino em tempo integral.

Em síntese, a Reforma do Ensino Médio nos serve como uma oportunidade de análise empírica das disputas em torno de um projeto de escola de EM, e das dinâmicas sobre a relação entre juventudes e escola. Sobre isso, podemos destacar como sendo parte das motivações originais da reforma, a hipótese da juventude como ameaça, que se configura a partir do protagonismo juvenil verificado a partir das novas formas de participação, como as *Jornadas de junho de 2013* e o *Movimento de Ocupação das Escolas*.

Ao revisitar momentos importantes da tramitação que antecedem e acompanham a Reforma do EM, desde o PL 6.840/2013 até a Lei 13.415, encontramos evidências empíricas interessantes de como a escola de EM é disputada por diferentes perspectivas que parecem oscilar entre a necessidade de valorização do direito à aprendizagem e a compreensão da escola como instrumento de fortalecimento político para a própria juventude.

6.3.1 Repercussões da proposta de reforma do EM

A assinatura da MP 746/2016 ocorre ainda em meio ao *Movimento de Ocupação da Escolas* que, naquele momento já se estendia por todo o território nacional e, portanto, passa a fazer parte da pauta dos estudantes secundaristas em especial no estado do Paraná, que aderiram ao Movimento em outubro de 2016 se tornando o epicentro da mobilização com cerca de 800 escolas ocupadas. Os estudantes tomaram como ponto de partida de suas críticas o aumento das escolas em tempo integral e a flexibilização do currículo, e, ampliando seu foco, a mobilização estudantil passou a se posicionar contra a “PEC do teto de gastos”³⁹ (a PEC 241), aprovada na Câmara dos Deputados, que impõe limites aos gastos públicos; contra o projeto Escola Sem Partido⁴⁰; e contra o projeto de lei da MP

³⁹ A PEC 241 altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal com o congelamento do teto de gastos por até 20 anos.

⁴⁰ O Movimento Escola sem Partido foi fundado por um membro da sociedade civil em 2004, e que no intervalo de dez anos ganhou força e foi transformado em um Projeto de lei no ano de 2014. O movimento que influenciou o projeto de lei, impõe que sejam afixados nas paredes de todas as salas de aula das escolas do país, cartazes notificando quais seriam os deveres e direitos do professor, a saber, com os seguintes dizeres: “1- O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. 2- O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. 3- O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. 4- Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito. 5- O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja

746/2016. Na visão dos estudantes do Ocupa Paraná, a PEC 241 e a MP 746/2016, ambas do Governo Federal, *“só vieram somar às centenas de dificuldades impostas na educação do estado”*.

Naquele contexto, as relações que se constituíram a partir do Movimento de Ocupação das Escolas, entre jovens secundaristas e a própria escola, entre eles e a sociedade, entre a sociedade e a visão construída sobre a escola pública, ou mesmo entre os jovens e as instituições governamentais, resultou em uma aparente diminuição da verticalidade nas decisões tomadas por parte dos governos estaduais e federais que, diante da visibilidade do Movimento de Ocupação, se inclinaram a estabelecer diálogo com essa parcela das juventudes que, até então, vinham vivenciando as consequências de tomadas de decisão de instâncias superiores à escola, sem participarem de nenhum tipo de consulta pública a respeito das mudanças.

No entanto, a assinatura da MP 746/2016, que se deu após cerca de um ano após o início das Ocupações escolares, em meio às ocupações no estado do Paraná, configurando um cenário de retirada da obrigatoriedade de serem ofertadas na grade curricular as disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física, demonstrou que a verticalidade nas tomadas de decisão permaneceu. Tal fato nos permite levantar a hipótese de que essa foi uma resposta conservadora ao sentimento de ameaça que os jovens escolarizados passam a representar ao criarem no espaço escolar, novas formas de ação coletiva que configuram o surgimento de uma nova dinâmica dentro do próprio espaço ocupado. Nova dinâmica no que se refere à produção de sentido, distinta da que preexistiu à Ocupação, com novos significados que, por sua vez, caracterizam novas práticas de uso dos espaços que se dão de forma horizontal, sem lideranças políticas e conduzidas por indivíduos que constroem uma atuação política que pressupõe a existência de uma cultura pública subjacente.

Outras frentes se mobilizaram contrariamente à MP 746/2016, como o já citado Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que à época voltou a se posicionar afirmando que o uso de Medida Provisória para fins como este é ilegítimo, além de ter sido instituída de forma totalmente antidemocrática. De acordo com os integrantes do Movimento pelo EM, essa etapa de ensino preocupa gestores, professores, pesquisadores, bem como diversas entidades da área da

de acordo com suas próprias convicções. 6- O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula” (Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/07/o-que-e-o-escola-sem-partido>).

educação, que estão dispostas a debater amplamente sobre o tema, desde que a discussão englobe os interesses e necessidades de todos os envolvidos, sobretudo dos jovens.

No que se refere ao conteúdo da MP 746, os integrantes do Movimento pelo EM ressaltam que a referida MP considera parcialmente as necessidades de mudanças, e carrega em si *“perigosas limitações”*, como por exemplo, o *“fatiamiento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos”*, que segundo eles, implica na negação do direito a uma formação básica comum, o que possivelmente levará ao aumento das desigualdades de oportunidades educacionais. Nesse modelo, os integrantes do Movimento sustentam que praticamente 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos terão seu acesso ao Ensino Médio comprometido. Além disso, pontua-se que a profissionalização como uma das opções formativas desencadeará em uma precarização da formação técnico profissional, que em vista das parcerias, possivelmente será acentuada pela privatização. Outro ponto salientado refere-se a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, que segundo eles, *“é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética”* (Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>)

No documento “Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a medida provisória: Não ao esfacelamento do Ensino Médio”, lançado no mesmo dia em que foi assinada a MP 746 (22/09/2016), os integrantes ressaltam a necessidade de haver um conjunto articulado de ações que considerem por exemplo:

- induzir a uma organização curricular que respeite as diferenças e os interesses dos jovens ao mesmo tempo que assegure a formação básica comum e de qualidade; a consolidação de uma forma de avaliação no Ensino Médio que possibilite o acompanhamento permanente pelas escolas do desempenho dos estudantes com vistas à contenção do abandono e do insucesso escolar; a ampliação dos recursos financeiros com vistas à reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria salarial e das condições de trabalho dos educadores; construção de novas escolas específicas para atendimento do Ensino Médio em tempo integral; fomento a ações de assistência estudantil com vistas a ampliar a permanência do estudante na escola; atendimento diferenciado para o Ensino Médio noturno de modo a respeitar as características do público que o frequenta; (Disponível em:

<https://observatoriadoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>)

Entre os anos de 2016 e 2017 diversos setores e entidades ligados ao campo da educação emitiram notas de apoio aos estudantes de Ensino Médio, algumas ainda fazendo referência ao período das ocupações escolares, e notas de protesto contra a MP 746/2016. São estes: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Ministério Público Federal (MPF), Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Fórum Nacional de Educação (FNE), Frente Paraibana Pela Escola em Defesa da Escola sem Mordaça, Ação Educativa, 5º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia – RJ, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC).

Destaco algumas informações presentes nas referidas notas emitidas, que são relevantes para este estudo. Em nota, a ANPEd se pronuncia, argumentando que a MP 746 é uma continuidade do Golpe Civil sofrido naquele mesmo ano pela então presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff, e que a referida MP estaria, também, articulada com a PEC 241:

[...] A ação do governo Temer com a Emenda à Constituição - PEC 241 - que estabelece o congelamento dos gastos sociais por 20 anos está articulada ao envio de Medida Provisória Nº - 746, de 22 de setembro de 2016 ao Congresso Nacional, alterando o Ensino Médio unilateralmente e sem diálogo com a sociedade. A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública. Uma gama imensa de pesquisadores já se manifestaram contra o esvaziamento que a proposta representa para uma educação de qualidade e criticaram a retomada de antigas perspectivas elitistas de separação da formação humana segundo origens sociais dos estudantes. Exemplos disso são a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física do currículo, além da possibilidade que qualquer profissional não licenciado possa exercer o magistério (Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>)

O Grupo de Trabalho – Educação da Procuradoria Federal do Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal (MPF), lançou uma nota em 19 de setembro de 2016, na qual sinalizam os riscos de uma reforma do Ensino Médio brasileiro por meio de Medida Provisória:

[...] a utilização do instrumento da Medida Provisória para tratar de tema tão sensível e complexo é temerário e pouco democrático. As mudanças a serem implementadas em um sistema que envolve 28 redes públicas de ensino (União, Estados e Distrito Federal) e ampla rede privada precisam de estabilidade e segurança jurídica, o que o instrumento da MP não pode conferir, uma vez que fica sujeito a alterações em curto espaço de tempo pelo Congresso Nacional. Ademais, por se tratar de tema que envolve milhares de instituições públicas e privadas, centenas de organizações da sociedade civil e milhões de profissionais, imaginar que um governo pode, sozinho, apresentar uma solução pronta e definitiva é uma ilusão incompatível com o regime democrático. (Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/pfdc-lanca-nota-publica-sobre-ricos-de-reforma-do-ensino-medio-por-meio-de-medida-provisoria>)

A UBES publicou uma nota de repúdio à MP 746, na qual declaram que a adoção da Medida por parte do então presidente interino Michel Temer e do Ministro da Educação Mendonça Filho, se deu como forma de aceleração da tramitação no Congresso Nacional, visando evitar o diálogo junto aos movimentos educacionais que vêm há muitos anos se propondo a debater amplamente sobre o tema em questão:

[...] As mudanças no Ensino Médio propostas pelo ministro ilegítimo da Educação, Mendonça Filho, acarretarão modificações estruturantes, de caráter tecnicista e que não avançam na política pedagógica da escola. Aumentam carga horária sem especificar de que forma isso será feito; retiram disciplinas críticas e de formação cidadã como arte, educação física, filosofia e sociologia; inclui o ensino técnico dentro do médio, desvirtuando essa modalidade de ensino e, além de tudo, precariza a atividade do professor. **Parece que os golpistas Michel Temer e Mendonça Filho não entenderam o real recado dos estudantes secundaristas que ocuparam as suas escolas em todo o Brasil como forma de luta e demonstração de que esse modelo que hoje perdura não basta. Autoritários como são, eles não conseguem ouvir o grito das ruas por “nenhum direito a menos”.** Queremos uma escola que de fato contribua para a emancipação dos estudantes, que não seja tecnicista e nos compreenda como agentes transformadores da sociedade (Grifo meu. Disponível em: <https://ub.es.org.br/2016/ub-es-nota-de-repudio-a-mp-do-ensino-medio/>)

Em nota a ABRACE se manifesta contrariamente à referida MP alegando que a mesma representa um grave retrocesso às conquistas da área de Artes na Educação Básica, que teve sua regulamentação concretizada pela LDB/1996:

[...] A Medida Provisória 746/2016 evidencia ênfase na formação técnica em detrimento dos componentes curriculares Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física demonstrando uma inclinação para a capacitação profissional, negligenciando a promoção de autonomia intelectual, acesso ao patrimônio cultural e o exercício estético de compreensão do mundo, fundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

aprovada em 2011. Repudiamos fortemente a não-obrigatoriedade da Arte no Ensino Médio. As diversas artes apresentam campos do conhecimento específicos e imprescindíveis à formação dos jovens, pois contribuem para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e aptos ao exercício pleno da cidadania, além de promover o desenvolvimento cultural e artístico do país (Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_de_repudio_a_mp_746_-_abraçe.pdf)

A nota pública lançada pelo FNE sustenta que a proposição da referida MP ignora um debate que vem sendo travado há alguns anos pelo campo educacional, pela sociedade e pelo próprio Congresso Nacional, e que a forma impositiva, sem debate e acelerada com que o Executivo decidiu resolver questões complexas de organização curricular, pedagógica e formativa, certamente impactaria todos estados, além de 5.570 municípios e milhões de profissionais da educação, bem como estudantes e os estabelecimentos de ensino públicos e privados:

[...] o diagnóstico de que o EM não vem preparando bem os estudantes, de que os currículos são pouco ou nada atrativos e que a qualidade é questionável não autoriza soluções mágicas, verticais e autoritárias que ignoram o acúmulo do campo e, na prática, se aprovadas, só produzirão retrocessos e ampliação das desigualdades educacionais no país e, consequentemente, das sociais. Somamo-nos àqueles que propõem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente às dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. (Disponível em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/45%C2%AA-Nota-Ensino-Me%CC%81dio-FNE-26_09_-Final.pdf).

A Frente Paraibana Pela Escola em Defesa da Escola sem Mordança se manifestou, classificando a MP 746 como sendo uma contrarreforma do Ensino Médio, sustentando que a referida MP busca criar três tipos de “mordança” para a educação no Brasil. A primeira delas é a da exclusão daqueles que são responsáveis pela efetivação do processo educacional, e pelo amplo debate nessa área, a segunda diz respeito à impossibilidade de obter mobilidade social que pode ser catalisada pela escolarização dos jovens, e a terceira é uma mordança que, para os docentes representa a desprofissionalização, desqualificação e, consequentemente, a precarização do seu trabalho:

[...] Mudanças no sistema educacional não podem prescindir, sob qualquer hipótese, de um debate prévio amplo, que envolva, na condição de protagonistas, os profissionais da educação e os estudantes, por

intermédio de seus movimentos próprios e de suas entidades representativas; O tempo integral das Escolas de Ensino Médio, na visão trazida pela MP, será construído a partir de seu direcionamento pelos interesses dos setores sociais dominantes do mercado, reintroduzindo, de modo aprofundado, a lógica, já presente no PNE, de que as parcerias público-privadas conformam “novo” modelo de educação pública. Tal modelo, a vigorar no contexto de vigência das medidas trazidas pela PEC 241, significará que os investimentos para a ocorrência do tempo integral nas escolas públicas do EM poderão vir das PPP, com destinação e conteúdos estabelecidos iniciativa privada; aos (filhos dos) ricos, a preparação para o exercício da liderança na sociedade, aos (filhos dos) pobres, um adestramento para o exercício dócil do trabalho de interesse do capital (Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Nota-FRENTE-PARAIBANA-EM-DEFESA-DA-ESCOLA-SEM-MORDA%C3%87A.pdf>).

O posicionamento da Ação Educativa sobre a reforma do Ensino Médio classifica a decisão como sendo autoritária e de um diagnóstico limitado, o que poderia acarretar em mudanças graves na oferta do EM no Brasil na medida em que são ignoradas discussões importantes que vêm sendo realizadas pelos setores educacionais, caminhando no sentido contrário dos investimentos na construção da institucionalidade participativa nas políticas educacionais e das juventudes, deixando de lado um acúmulo existente nesse campo:

[...] O instrumento da MP não é adequado para a realização de mudanças estruturais em políticas públicas. De um lado, traz grande insegurança e instabilidade jurídica para o campo das políticas educacionais, conforme aponta a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) em nota pública. De outro lado, impõe resposta apressada, sem a devida avaliação dos impactos no sistema, podendo provocar uma desorganização profunda na oferta do EM, prejudicando milhares de estudantes, suas famílias e profissionais que trabalham nas escolas. A discussão sobre BNCC é também enquadrada nos parâmetros dados pela MP, obrigando a uma nova reorganização de uma BNCC que nem chegou a nascer. Não se melhoram os indicadores educacionais sem debater conjuntamente parâmetros de qualidade atrelados a novos mecanismos e fontes de financiamento da educação, assim como estabelecido pelo Custo Aluno-Qualidade inicial e o Custo Aluno-Qualidade, ou mesmo sem estratégias claras, transparentes e permanentes de gestão democrática (Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Posicionamento-da-A%C3%A7%C3%A3o-Educativa-sobre-a-Reforma-no-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>).

Os participantes da Plenária do 5º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro organizaram uma moção de repúdio à MP 746, na qual destacam que a referida MP é utilizada para sensibilizar a sociedade quanto à

urgência de mudanças, e ressaltam que o MEC e diversos setores do empresariado têm apontado para a retórica da falência da capacidade do EM em proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa e interessante. Na visão dos participantes da Plenária, o discurso da relevância da qualidade do EM esconde pontos obscuros da proposta de reforma:

[...] Sem os recursos financeiros adequados, nenhuma escola estadual terá condições de oferecer um Ensino Técnico de qualidade. Veremos, então, muitas delas se transformarem em espaços de formação de força de trabalho flexível (adaptada a diversas formas de trabalho simples) e mal paga, gerida pelo “setor produtivo”. A MP desconsidera os colégios materialmente incapacitados de oferecer as especializações nas cinco áreas explicitadas [...] vão se transformar em “escolas de ênfase” e a suposta liberdade de escolha dos alunos não se efetivará. Os jovens e adultos matriculados no EM ficarão condicionados a “escolher” aqueles cursos oferecidos em colégios próximos às suas residências. A formação profissional poderia sobreviver a partir do “apadrinhamento” de certas escolas por segmentos do empresariado. A formação nas outras áreas – voltadas para a continuidade dos estudos nas universidades – estaria à mercê de institutos privados que ofereceriam profissionais (via organizações sociais), currículos e materiais didáticos com a promessa de levar os estudantes ao Ensino Superior. (Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Mo%C3%A7%C3%A3o-de-rep%C3%BAdio-%C3%A0-medida-provis%C3%B3ria-n%C3%BAmero-746-Encontro-Estadual-de-ensino-de-Sociologia-RJ.pdf>).

Em carta aberta a ABRAPEC salienta que a MP 746/2016 rompeu com o processo de tramitação do PL 6.840/2013, que seria votado, revisto e promulgado pela Câmara dos Deputados. Na visão dos pesquisadores, esse foi um tipo de mecanismo autoritário que não deveria ter espaço em um regime democrático, e se conclui como uma estratégia coercitiva que deveria ser rejeitada:

[...] Trata-se do silenciamento de uma luta histórica travada por acadêmicos, docentes e sindicatos para a profissionalização docente em bases teóricas e práticas de longa duração. Ao calar a voz dos docentes, dos estudantes e das comunidades escolares, sem lhes dar opção de opinar sobre o trabalho que legitimamente lhes cabe realizar no cotidiano de sua ação profissional, fere também os princípios de diálogo estabelecidos anteriormente entre o MEC com as representações de classe, as associações científicas, acadêmicas e demais segmentos da sociedade civil (Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/CARTA-ABERTA-DA-ABRAPEC-SOBRE-A-MEDIDA-PROVIS%C3%93RIA-746.pdf>).

Em síntese a manifestação de diversos setores, associações e entidades do campo educacional contra a atual reforma do Ensino Médio, nos coloca diante de concretização de algumas hipóteses levantadas nesta tese acerca do retrocesso que a Lei 13.415/2017 representa para as escolas de EM, bem como para os estudantes e profissionais da educação, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

A implementação da reforma do Ensino Médio segue em disputa e, passados cinco anos da proposição da MP 746/2016, contra a qual mobilizaram-se estudantes, em setembro de 2021, com o país então governado por Jair Messias Bolsonaro, sindicatos de professores e diversas entidades do campo da educação, foram protocolados na Câmara dos Deputados dois projetos com o objetivo de adiar a implementação para 2024. A iniciativa se deu a partir da organização de um grupo de 26 deputados federais.

Um dos projetos é o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 611/2021, que visa a suspensão da Portaria 521, aberta em 3 de julho de 2021 para instituir o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Na visão dos deputados e deputadas que protocolaram os Projetos, a Portaria 611/2021 é uma resposta à pressão das redes estaduais que sofreram com a paralisação das aulas e fechamento das escolas a partir de 2020 em decorrência da pandemia do Covid-19, o que acabou impossibilitando a realização do que previa a Lei 13.415/2017.

O outro é o Projeto de Lei 3.079/2021, que altera a Lei da reforma do EM, adiando o prazo de implementação para 2024. A justificativa dada pelos deputados em 2021 se fundamenta no fato que a pandemia do Covid-19 teria sido a principal barreira para que a implementação fosse efetivada, pois o diálogo entre gestores, profissionais da educação, estudantes e seus familiares esteve impossibilitado nesse período. Segundo eles, não houve acesso ao conjunto de mudanças que preconiza a Lei da reforma.

Segundo informações do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), apenas 14 dos 27 estados haviam homologados seus Referenciais Curriculares (RC) pelos Conselhos Estaduais de Educação. E, de acordo com a justificativa do PL 3.079/2021, mesmo os estados que tiveram seus currículos homologados, a implementação da reforma não havia se iniciado. Naquele contexto, salientou-se o fato de que as consultas públicas *online* sobre os Referenciais Curriculares para os IFs ainda estavam em andamento em diversas redes estaduais, segundo os deputados, em decorrência das dificuldades impostas

pela pandemia, que também teria, segundo os deputados, prejudicado a participação da comunidade escolar nas mudanças trazidas pela reforma do EM.

[...] O longo período sem atividades presenciais impediu a realização de discussões no interior das escolas, como exige as mudanças profundas previstas na Lei nº 13.415/17. O quadro atual é de desinformação generalizada entre profissionais da educação e estudantes. Sobretudo se considerarmos que em 2022 as escolas estarão retornando de um período bastante conturbado devido à pandemia que, certamente, trouxe fortes impactos emocionais aos profissionais da educação, aos estudantes e suas famílias (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2069579&filename=Tramitacao-PL%203079/2021)

No mesmo mês em que foram protocolados o PL 3.79/2021 e o PDL 611/2021, o Movimento Nacional em Defesa do EM emitiu um manifesto em apoio aos referidos projetos, criando um abaixo-assinado (Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR120404>) para apoiar tais medidas. E, em vista da garantia do direito ao debate e conhecimento acerca das propostas elaboradas, o documento foi assinado por cinquenta siglas ligadas a diversos setores e entidades, tanto do campo educacional, quanto da comunidade LGBTQIA+, do movimento negro e comunidades quilombolas.

Seguindo atuante em suas manifestações contra a reforma do Ensino Médio, em dezembro de 2022, o Movimento Nacional em Defesa do EM participou de uma reunião com a equipe de transição para o atual governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e entregou naquele momento, uma carta contendo o diagnóstico da implementação da reforma e sugestões para a futura equipe.

A partir das informações disponibilizadas, integrantes da Rede Nacional em Pesquisa realizaram pesquisas em nove estados, apresentando evidências de graves problemas gerados pela reforma do EM. Segundo os pesquisadores, verificou-se de um lado uma desvalorização do trabalho docente, e de outro, uma intensificação do tipo de trabalho realizado em decorrência da nova lei, seja pelo fato de terem sido obrigados a abandonar as disciplinas para as quais se formaram para lecionar, ou por terem que assumir maior número de turmas e escolas por conta da redução de carga horária que tiveram em suas disciplinas de origem.

De acordo com o Movimento, destaca-se que, nos estados analisados, foram encontradas inúmeras dificuldades de professores(as) e gestores(as) no que se refere à compreensão da estrutura e materialização do currículo composto por

FGB e IFs, que relataram a inviabilidade de aplicar este modelo dentro das condições reais das escolas. Além disso, houve relatos sobre a dificuldade dos estudantes em escolher os IFs e as disciplinas eletivas.

[...] Em quase todos os estados analisados o IF de Formação Técnica e Profissional tem sido terceirizado para instituições privadas ou já manifestaram essa intenção. Do que já foi implementado, houve relatos de casos em que a totalidade ou parte da carga horária desse Itinerário é cumprida a distância, com vídeos gravados ou aulas pela televisão, gerando movimentos de resistência por parte de estudantes e suas famílias. Foi identificada, ainda, tendência de oferecer, para este itinerário, cursos de Formação Inicial e Continuada, de curta duração, que serão integralizados para compor a carga horária total do Ensino Médio. Ainda que com amparo nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CEB 01/2021) exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, esse formato foi caracterizado como formação precarizada haja vista não assegurar, sequer, uma habilitação profissional (Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>).

A carta veiculada indica que, em sua grande maioria, os respondentes da pesquisa denunciam a supressão de conteúdos de Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Química, Física e Educação Física, afirmando que parte da carga horária destinada a estas disciplinas passou a ser ocupada por “Projeto de Vida, Educação Financeira, Pensamento Computacional, Empreendedorismo, Sustentabilidade”, entre outros, que segundo os entrevistados teriam uma *“visão pragmática e com pouco espaço para a formação científica básica que deveria ser priorizada no Ensino Médio”*.

Em síntese, com base no levantamento apresentado, o Movimento sustenta que há fortes evidências de problemas no processo de implementação da atual reforma do EM, e sugere ao governo que assuma em caráter de urgência a retomada da discussão sobre a etapa final da Educação Básica, indicando a necessidade de revogar as proposições presentes na Lei 13.415/2017. Nesse sentido, salientam a necessidade de estabelecer um diálogo com entidades científicas e representativas da área da educação.

Entre os anos de 2021 e 2023 o PL 3.079/2021 tramitou na Câmara dos Deputados e, em julho de 2023 foi dado o parecer da relatoria, no qual se sustenta que, após a apreciação da Comissão de Educação e da Comissão de Constituição e

de Cidadania para o exame da constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa, concorda-se que:

[...] De fato, as discordâncias em relação ao novo modelo de ensino médio são muitas, o que levou o governo federal, no caso o Ministério da Educação, a publicar a Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, suspendendo os prazos do cronograma de implementação da política durante sessenta dias para avaliação e reestruturação. As críticas à proposta vão desde a forma como foi criada, mediante a edição de medida provisória e sem um amplo debate com sociedade, passando pela ampliação da carga horária e reorganização curricular, até a falta de estrutura das escolas para a adequada oferta dos itinerários formativos (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2299022&filename=PRL+1+CE+%3D%3E+PL+3079/2021).

A esse respeito, a relatoria defende que, estando a reforma do Ensino Médio em fase de revisão devido a falta de mecanismos de apoio aos sistemas de ensino para possibilitar sua implementação, se faz adequada a proposta de adiamento dos prazos de implementação. Sobre isso, o voto dado é pela aprovação do PL 3.079/2021, de autoria dos deputados e deputadas, Professora Rosa Neide, Pedro Uczai, José Ricardo, Waldenor Pereira, Patrus Ananias, Erika Kokay, e Valmir Assunção.

Após todo esse processo envolvendo o aumento de críticas por parte das redes de ensino sobre a implementação da reforma do EM, recortadamente, ao longo de sete meses do governo iniciado em 2023, o MEC realizou um Consulta Pública, na qual foram utilizados diversos instrumentos como por exemplo, um canal criado no *WhatsApp*, possibilitando a escuta de 139.159 pessoas, sendo 102.338 estudantes, além de 1.75 jovens que não se identificaram como estudantes, 30.274 professores, e 5.480 gestores. Outro meio utilizado para obter respostas foi a Plataforma Participa + Brasil, que reuniu mais de 11.024 respondentes (Fonte: Agência Senado).

Além dessa ampla participação, foi realizado o Encontro Nacional dos Estudantes, em Brasília, onde o tema foi debatido em doze webinários, quatro audiências públicas e cinco seminários. Nesse contexto o MEC recebeu 16 entidades do campo educacional, contabilizando sete documentos com análises e proposições sobre o Novo Ensino Médio. Além disso, o atual Ministro da Educação, Camilo Santana, entregou à Comissão de Educação do Senado, em agosto de 2023, um sumário com os principais resultados da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio. Nele,

afirma que todas as mudanças sugeridas pelo MEC serão a partir de então sujeitas a análise do setor educacional, se comprometendo a enviar futura proposição sobre o Novo EM (Fonte: Agência Senado).

Em suma, o debate sobre a Reforma do Ensino Médio se mantém latente na sociedade brasileira, sobretudo no campo da educação, e nos debates realizados por estudantes, bem como nos estudos e pesquisas nesta área. No entanto, as medidas tomadas indicam que seria preciso repensar quais caminhos traçar, já que voltar ao modelo anterior também não é uma opção, visto que os problemas anteriores eram passíveis de críticas a ponto de instituir uma reforma.

O que vimos nesta seção foi, de certo modo, uma maneira que diversos setores, associações e entidades ligadas ao campo educacional encontraram para debater os problemas relacionados à Reforma do EM, aproveitando determinadas brechas para propor, no mínimo, um adiamento, e assim ganhar tempo para pensar novas propostas. De acordo com as manifestações do movimento contrarreforma, o Novo Ensino Médio apresenta diversas limitações que estão postas desde a maneira como foi pensado o currículo, que usa a ideia dos Itinerários Formativos como discurso de fomentar a autonomia juvenil, mas, na prática, acaba sendo entendido como uma negação do direito a uma formação básica comum.

Sobre esse aspecto é interessante observar que em todas as manifestações a favor e contra a Reforma, os jovens estão sempre no centro do debate. No entanto, as juventudes elas próprias estão fora desse debate, suas vozes não estão sendo ouvidas. Pois, conforme analisamos, as novas formas de participação que ocorrem a partir das Conferências Nacionais da Juventude e desembocam em novas formas de manifestações como as das Jornadas de junho e do Movimento de Ocupação das Escolas, geram um sentimento do jovem como ameaça dentro do debate político, o que sugere novas formas de esvaziamento e silenciamento das juventudes.

6.3.2 Debate acadêmico: as questões em jogo na Reforma do EM

Nesta seção mobilizo alguns estudos em torno de questões que estão pretensamente em jogo na atual reforma do EM, e que nos ajudam a ter maior compreensão dos contornos do projeto que está por trás da lei do Novo EM, bem como entender como vêm se estabelecendo as críticas que elucidam as controvérsias em torno desse processo. Importa ressaltar que até o momento existem pouco estudos que se aprofundam sobre este tema. Portanto, selecionei

alguns que nos permitem identificar diversos pontos que interessam ao estudo proposto nesta tese, que envolvem, de um lado, a relação entre juventudes e escola, e, de outro, os múltiplos aspectos que estão no entorno dessa relação.

Apesar de recente, alguns autores, como por exemplo, Simon Schwartzman, tem se debruçado sobre o tema da reforma do Ensino Médio, assim como da BNCC. Ao escrever sobre *Educação média e profissional no Brasil: situações e caminhos* (Schwartzman, 2016), o autor sustenta um argumento favorável ao espírito da lei do Novo Ensino Médio, prevendo que o fortalecimento do ensino técnico como opção formativa de nível médio, com organização flexível e competente, permitirá aos sistemas de ensino atender às necessidades e possibilidades dos estudantes cuja trajetória escolar não aponta na direção da educação superior.

Em outro estudo, realizado em 2018, Schwartzman apresenta algumas reflexões críticas sobre a BNCC em busca de expor o que ele caracteriza como “fraturas na Base” que, na sua visão, comprometem a possibilidade de êxito de tal política, bem como atrapalha o curso da proposta de reforma do Ensino Médio. Para o autor, as principais fragilidades da Base consistem, primeiramente, no fato da proposta inicial da política não ter fomentado o debate público, e ter ocorrido, segundo o autor, sem confronto entre posições distintas, além de não ter convocado um grupo formal de reconhecidos especialistas para discutir um documento base que fosse servir de ponto de partida conceitual e metodológico para a BNCC, e no fato de que a mesma não se define como currículo e por isso desconsidera o que o autor aponta como sendo os “pilares básicos de um currículo – estrutura e sequência”.

A preocupação do autor vai no sentido de defender a lei do Novo Ensino Médio acreditando que a BNCC reduziria as condições de implementação da mesma, de modo a fundamentar sua crítica a partir da ideia de que o “*o excesso de exigências comuns poderá inviabilizar o acesso e permanência de expressivo contingente de jovens que poderiam se beneficiar dessa modalidade*” (2018. p. 11). A modalidade a qual Schwartzman se refere é a do Ensino Profissional que estaria sendo prejudicado pelo modelo de uma Base comum. Por isso o autor não enxerga como sendo uma proposta que atenda de fato aos interesses e aspirações dos jovens do Ensino Médio, sobretudo àqueles que pretendem ou necessitam de formação técnica para o ingresso no mundo do trabalho. Nesse sentido, as críticas

de Schwartzman nos colocam diante do debate sobre as contradições existentes entre a lei do Novo Ensino Médio e a BNCC.

Outro trabalho recente sobre a lei do Novo Ensino Médio e sua interface com a BNCC é o da pesquisa organizada por Gabriella Lotta, Gabriela, Marcela Bauer, Rita Jobim e Catherine Merchán (2021). Talvez seja a primeira pesquisa empírica realizada sobre a implementação da lei, e sua fonte de dados são basicamente entrevistas com gestores.

As autoras realizam entrevistas, estudo de caso e *survey*, por meio da qual buscaram acompanhar entre os anos de 2017 e 2018, a forma como se iniciou o processo de implementação da reforma do EM nos 26 estados e Distrito Federal, a partir da publicação da Lei 13.415/2017. Para tanto, realizam comparações com o contexto anterior à Lei, que possibilitaram a análise de como os contextos de implementação foram se modificando em consequência da reforma.

Para analisar a fase de inicial de implementação da reforma, as autoras recuperam o estudo de Hill & Varone (2016); e Matland (1995), usando suas quatro categorias de análise: “implementação administrativa, implementação experimental, implementação política e implementação simbólica”⁴¹. Com isso, sustentam que as fases de implementação de reformas podem suscitar ambiguidade e conflito em diferentes graus e combinações.

	Baixo conflito	Alto conflito
Baixa ambiguidade	Implementação administrativa	Implementação política
Alta ambiguidade	Implementação experimental	Implementação simbólica

Fonte: Matland (1995, traduzido pelas autoras).

⁴¹ Na implementação administrativa, estão claros os objetivos das políticas e os meios de alcançá-los. São políticas que tenderão a ser executadas de maneira padronizada, por atores com baixo grau de discricionariedade, e cujos resultados serão bastante previsíveis. Geralmente, relacionam-se a ambientes tecnocráticos, com baixa politização. Na implementação experimental, não há questionamento sobre a necessidade da política pública, mas há abertura para se decidir sobre resultados ou formas de alcançá-los. Nestas situações, ocorre o experimentalismo, permitindo aos atores adaptações e interpretações. O foco central é negociação e criação. Está ligada, em geral, a contextos federativos ou de políticas novas; a ambiguidade é proposital para permitir adaptação. A implementação política acontece em situações em que o governante decide colocar um tema na agenda e implementá-lo, mesmo não tendo resolvido o conflito. Ele cria condições de enforcement por meio de padrões (baixa ambiguidade) (May, 1993). A garantia da conformidade acontece via incentivo ou coerção, levando à superação do conflito (e não ao seu enfrentamento) por meio de formas de implementação padronizadas e top down. Normalmente, são políticas com temáticas conflituosas, mas que fazem parte de uma agenda de governo. Na implementação simbólica, a dificuldade de executar as políticas é evidente, considerando-se que, além de muito ambíguas, são objetos de disputa. Esse contexto está ligado, em geral, à existência de novos valores ou objetivos que exigem posicionamento por parte do governo, mas não há mobilização de recursos para colocá-los em prática. Os governantes assumem a temática, mas não enfrentam o conflito nem diminuem a ambiguidade para que a política se efetive. Isso pode acontecer porque o governante não tem interesse em implementá-la, ou as forças de coalizão não dão suporte ou, ainda, não há meios políticos e materiais para fazê-lo. A tendência de políticas desse tipo é de não gerar resultado efetivo (Hill & Varone, 2016; Matland, 1995).

Nesse sentido, as autoras pontuam que, por um lado a reforma estaria levando o contexto da política a um alto conflito, em se tratando de uma Medida Provisória formulada e aprovada com celeridade, sem debate ou consulta pública, que não levou em conta debates que vinham se dando anteriormente. Além disso, é pontuado o fato de se tratar de uma MP assinada por um presidente interino que não contava com o apoio de parcela significativa da sociedade. Por outro lado, o fato da reforma não ter sido plenamente regulamentada e não apresentar consenso nas propostas de mudança, acabou gerando um contexto alta ambiguidade. Sobre isso, pontua-se:

[...] houve o deslocamento de um contexto que variava entre implementação experimental e implementação administrativa para o de alta ambiguidade e alto conflito. Tal contexto é denominado de implementação simbólica, aquela em que não se esperam resultados, já que o conflito dificulta a mobilização de atores e a alta ambiguidade paralisa a capacidade de ação (Lotta; Bauer; Jobim; Merchán. 2021. p. 405).

Para além dos resultados alcançados pela pesquisa, que indicam problemas sérios na implementação da lei, em grande medida por sua complexidade operacional, o que salta aos olhos é o modelo utilizado pelos próprios autores que avaliam a implementação da lei e das políticas públicas que ela coloca em cena, sem realmente considerar os jovens como parte da equação. Com isso, mesmo que seja pela ausência, o trabalho acaba por realçar algo que se pretende pontuar nesta tese, que é justamente a necessidade de se ler a escola de Ensino Médio, seus problemas e desafios, bem como as políticas públicas pensadas para essa etapa de ensino a partir da sociologia da juventude.

Portanto, importa enfatizarmos a ausência de debates acerca dessa perspectiva das juventudes, como também olharmos para uma bibliografia que busca iluminar a necessidade de inclusão dos jovens nesses debates.

Sobre isso, é interessante considerar a contribuição recente que Mônica Peregrino e Juliana Prata (2023) nos dão para este debate, ao realizar uma abordagem para o campo da educação partindo da perspectiva da juventude como o próprio “*lugar de observação da reforma do ensino médio*” (Peregrino; Prata, 2023, p. 1).

Nesse sentido, as autoras tratam a juventude como “posição social”, que abarca uma localização social e, portanto, um lugar de observação, em busca de entender de onde os jovens enxergam as relações sociais, nas quais se inserem, também, as instituições, como por exemplo, a escola, o trabalho, a família, a

religião e as igrejas, bem como os grupos de pares. De modo que o entendimento dessa *posição da juventude* pressupõe a compreensão de que esta não é uma posição fixa, e sim uma condição de trânsito, já que, segundo Peregrino e Prata, os sujeitos que reúnem características de um conjunto social “*experimentam a sociedade e seu tempo e constroem, a partir daí, seus pontos de vista*” (2023, p. 11).

Para explicar “*o que pode (em termos de análise) a juventude como posição*”, as autoras mobilizam um debate que envolve a transição entre escola e trabalho partindo da perspectiva da juventude para elucidar o impacto que a reforma do EM gera em determinado conjunto de jovens brasileiros.

Na visão das autoras, a atual reforma do EM pode ser analisada como sendo expressão dos seguintes pontos:

1. expressão de disputa e construção de hegemonia;
2. expressão da contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista;
3. como campo de disputas entre projetos educacionais, programas políticos e concepções de juventude;
4. como veículo de flexibilização curricular e de certa concepção de qualidade na educação;
5. como veículo de conteúdos curriculares e de itinerários formativos;
6. como meio para o preenchimento de um significado vazio: a crise do EM.

De modo que sua contribuição sobre o tema vai no sentido de apresentar os efeitos que parecem ter eclodido após a reforma, afetando diretamente o conjunto de atores sociais que são os jovens matriculados nessa etapa de ensino. Efeitos estes que, segundo as autoras, estão ligados à eliminação, seja por invisibilidade ou por silenciamento de jovens que são socialmente vulneráveis, ou daqueles que apresentam trajetórias escolares irregulares e descontínuas, e aqueles que pretendem articular os estudos com o trabalho.



Conforme analisamos, o Projeto de Lei 6.840/2013, surge em um momento em que a questão juvenil no Brasil ganha novos contornos em 2012 e 2013, e de algum modo, a iniciativa reflete um mal estar com o Ensino Médio. As Audiências Públicas indicam a dificuldade de se articular as questões escolares de um lado, com a diversidade do público do EM de outro. Além disso, não conseguem valorizar o acúmulo realizado nas Conferências Nacionais da

Juventude, nem ouvir de fato os anseios juvenis em relação à escola, que vão aparecer no Movimento de Ocupação das Escolas.

Por outro lado, a conjuntura política de 2015 e 2016, acaba por direcionar os debates acompanhados neste capítulo para um desfecho tecnocrático, com um projeto que pressupõe um estudante cuja maior ou menor motivação para a escola dependeria de sua capacidade de escolha. Esse estudante é, na verdade, uma abstração, sem falar que a própria realidade escolar é abstraída, e o resultado é uma proposta de reforma tecnocrática.

Juntamente com a reforma do EM, emergem muitas críticas das organizações da educação. Elas são importantes porque identificam e denunciam o caráter tecnocrático da proposta afinal vitoriosa. Parte dela, de certo modo, permite que se vivifiquem as contradições presentes no debate estruturado a partir dos anos de 1980, quando, em meio à transição democrática, ganha corpo a defesa da educação como um direito da criança e dos jovens, por oposição à sua redução a um instrumento da macroeconomia.

Mas também pretendemos que o acompanhamento do debate em torno da reforma do EM tenha servido como uma contribuição para ajudar em uma comunicação que até aqui tem se mostrado difícil entre o mundo juvenil, na sua diversidade e complexidade, e o ambiente profissional e técnico da educação, que muitas vezes se apresenta como neutro, mas que é ele próprio, atravessado pelas contradições dos diferentes grupos, inclusive da elite empresarial e de um grupo de conservadores que disputam o significado da juventude e da educação no Brasil.

Uma coisa é certa, o bastidor da reforma do EM, é uma síntese da correlação de forças vigentes. E mesmo admitindo que foi sobrecarregada pelo contexto do golpe em 2016, e de retrocessos da vida política do país, o fato é que essa correlação de forças contem um aspecto que vai além daquela conjuntura, e que ainda precisará de mais tempo para ser superado, a saber: a dificuldade ou resistência em face de uma maior participação juvenil no debate público sobre a escola.

Podemos esperar que a escola de EM seja um lugar de ressonância dos anseios juvenis, e é até provável que novas manifestações, como a das Ocupações, venham acontecer. Afinal, a escola é que está próxima da realidade do estudante e é de se esperar que ela seja cada vez mais disputada pelos jovens.

A questão mais difícil, contudo, é a de se pensar a articulação das questões escolares com as questões juvenis. Aqui, no coração do problema, que como vimos, aparece muitas vezes como conflito ou violência mesmo em escolas de países mais escolarizados como são a França, ou até mesmo a Argentina.

Seja como for, no Brasil, uma arena incontornável e fundamental de disputa é aquela que se organiza em torno das universidades, dos sindicatos e das organizações de classe, e agora também nas fundações privadas da educação. Até o momento, essa arena parece pouco sensível ou aberta a um diálogo mais amplo com os estudantes. E por seu turno, os estudantes ainda têm dificuldade de se pensarem como jovens. E mais, os próprios jovens têm dificuldade de se verem na pele de estudante.

Em síntese, este capítulo pretendeu desnudar essas zonas de sombra e de ausência de interlocução. Pois acreditamos que conhecê-las melhor é fundamental para a proposta desta tese, que é a de contribuir para uma compreensão mais profunda dessas relações entre juventudes e escola e as disputas em torno de seus significados. Afinal, se estamos certas em nossa direção, dessas relações e da melhor compreensão sobre elas, depende em boa medida o futuro de nossa democracia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte deste trabalho, explorei, inicialmente, o debate sobre massificação escolar de Ensino Médio em diferentes contextos, em busca de entender como esse processo que, no cenário internacional ocorre a partir da década de 1950, e no Brasil, a partir da década 1970, está relacionado a transformações não só da escola, como da própria juventude, e de como a relação entre professor e aluno se altera a partir das mudanças econômicas e sociais. Conforme explicitado neste estudo, a chegada maciça de estudantes de classes populares ao Ensino Médio, redefine o sentido da escola e o sentido da juventude que, com isso, se torna cada vez mais heterogênea, e passa a questionar as bases culturais preexistentes, bem como a sua própria relação com a escola.

Dessa forma, verificamos o quanto certos corpos, pertencentes a determinados segmentos sociais, afetam menos a dinâmica escolar em detrimento de outros. E, de modo a demarcar como a maneira de afetar e de ser afetado está associada a um contexto de reprodução que engloba novas formas de desigualdade presentes em realidades distintas, foi preciso mobilizar uma discussão sobre a relação entre escola e juventudes a partir de outras marcações que vão além das classes sociais, e que suscitam o debate interseccional diante das múltiplas experiências vivenciadas pelos jovens como atores sociais, que têm sua formação constituída, em parte, pela própria escola que, ao passar por um processo de desmodernização, dessocialização e desinstitucionalização, deixa de ser uma instituição a serviço apenas da transmissão de conhecimentos, normas e representações, passando a ter que se preocupar mais com a formação do sujeito.

Nesse contexto, a influência da escola na afirmação da autonomia do sujeito, indica o entendimento da separação entre as identidades de jovem e de estudante, como duas categorias distintas, mas que no espaço escolar, muitas, vezes, são tratadas de maneira sobreposta, sem levar em conta as singularidades que compõem a pluralidade juvenil.

Desse modo, foi preciso adentrar, posteriormente, o debate sobre a mudança de perspectiva das juventudes, que indica um entrelaçamento entre a crise da escola e a crise da juventude, entendendo que a questão escolar e a questão juvenil se transformam mutuamente à medida que a escola passa a ter que lidar com problemas que antes estavam além de seus muros, enquanto os jovens passam a vivenciar no processo de escolarização novos tipos de desigualdade que

diferem daquelas vivenciadas fora da escola. Pois, como vimos com Dubet, a experiência social é composta por elementos simples que preexistem ao ator, mas que podem ser, também, impostos pela cultura, pelas relações sociais ou mesmo por situações de constrangimentos e de dominação exercidas em determinadas relações. Portanto, a partir do entendimento da noção de experiência, identifiquei como ocorrem de modo recorrente no espaço escolar, algumas formas de injustiça escolar e de conflitos.

Sobre esse aspecto, constatei que a injustiça escolar pode estar relacionada a formas de redução do estudante à condição de igualdade abstrata, que não leva em conta a sua diversidade, inclusive na forma como participa da experiência da escolarização. O que, fatalmente, acaba produzindo uma desigualdade escolar, que ganha contornos variados em diferentes países, muitas vezes vivenciado pelos estudantes como sofrimento, e pelas escolas como conflito ou violência.

Embora a expectativa a partir da igualdade de acesso à escola seja a de diminuição das desigualdades sociais, o que se verifica é uma mudança de perspectiva sobre os estudantes, bem como na forma como são tratados, o que, de certo modo, modifica o ideal democrático de uma escola que deveria ser para todos. Pois os estudantes passam a ser vistos como um problema em decorrência das suas dificuldades de socialização em um ambiente escolar que não se adapta à heterogeneidade do público que a compõe. O que gera, em diferentes contextos, a imagem de uma escola de Ensino Médio conflituosa que, em alguns casos, acaba sendo associada a manifestações de violência, influenciando um discurso reducionista acerca da dinâmica escolar sem considerar as reais causas e efeitos de determinados conflitos, como por exemplo, aqueles que surgem no interior das escolas por conta da segregação urbana que, em determinados contextos, define a perda da centralidade da escola para os jovens, que passam a dividir sua trajetória escolar com outros projetos, e sobretudo com outras formas de construção subjetiva que não apenas a de estudante.

Nesse sentido, observei, sobretudo no contexto brasileiro, que a relação que os jovens estabelecem em diversas esferas de sociabilidade está relacionada à forma como constroem sua própria subjetividade enquanto sujeitos de direitos, sendo esta permeada pela exposição a diferentes processos de exclusão e segregação no espaço público. Ainda assim, os jovens protagonizam um papel de atores sociais, levando para dentro da escola diferentes linguagens e perspectivas de vida, interpelando, dessa maneira, as bases culturais nela dominantes.

No entanto, a experiência juvenil também passa a ser marcada por uma relação de exclusão em relação à escola, que tende a pesar negativamente nas trajetórias dos jovens, na medida em que restringe seus horizontes, deixando-os mais vulneráveis às diversas formas de segregação urbana, social e racial. Algo que se agrava, ainda mais, quando esses jovens que estão fora da escola, se encontram também fora do mercado de trabalho. Com isso, entende-se que o processo que envolve a construção de distintas trajetórias juvenis, dentro e fora da escola, ocorre, muitas vezes, em meio à produção e reprodução das desigualdades, definindo, assim, a complexidade de ser jovem, e de como a sua relação com a condição de estudante, ao menos para a maior deles não está dada, precisando, ao contrário, ser reafirmada a todo tempo.

Portanto, a compreensão da experiência dos jovens como atores sociais é de extrema importância para entendermos como eles são forjados no processo educacional, e como as formas institucionais podem excluir estes jovens, ou como vimos, produzir uma exclusão no próprio interior da escola, em um processo que, no entanto, é cada vez mais percebido pelos próprios estudantes, que desse modo conseguem desnudar o fato da escola ser, ela mesma, produtora de segregação, desigualdade e exclusão.

O que verifiquei no caso brasileiro, analisado na segunda parte deste trabalho, é que as mudanças na moldura institucional da escola de Ensino Médio, associadas à construção da subjetividade dos jovens, expostos a contextos de vulnerabilidade, fazem emergir na cena contemporânea um novo sujeito, que deve a sua identidade à relação com a escola, mesmo que muitas vezes fragilizada, a partir da qual constrói novos significados para suas trajetórias, passando a buscar novas formas de participação no debate público e a pressionar as instituições responsáveis pela educação.

As mudanças que ocorrem no contexto brasileiro desde o início da redemocratização, a partir da década de 1980, deslocam o lugar da escola na vida brasileira. Se, no regime militar, a expansão da oferta escolar era concebida como parte de uma política orientada pela modernização econômica autoritária, a partir dos anos de 1980 passa a ser percebida como parte de um sistema de garantias e direitos sociais e civis. Esse novo pano de fundo normativo, coloca a educação escolar no centro do projeto de democracia do país.

A LDB, de 1996, demarca um novo patamar para educação escolar, e desde então ganha impulso um conjunto de mudanças que fortalecem o sistema de

financiamento da educação pública, aprimora o sistema federativo de regime de colaboração, e atua na organização curricular. Tais mudanças, como destacamos, atravessam os governos FHC e Lula, ganhando a partir deste último um novo impulso. Com o fortalecimento da escola de Ensino Médio e a ampliação de sua oferta, logo emerge uma nova agenda de participação de jovens na cena política e social do país, sendo um de seus desdobramentos as Conferências Nacionais da Juventude. Nelas, como procurei demonstrar, são condensadas reivindicações de mais direitos para as juventudes, reclamando por mais investimento na educação, apoio cultural, abertura de canais para a participação política, direito à diversidade sexual, entre outros. Desse processo, resultam avanços políticos como a criação da Secretaria Nacional da Juventude e a aprovação do Estatuto da Juventude.

No que se refere ao Ensino Médio, as Conferências Nacionais da Juventude nos mostram o quanto os jovens trazem uma perspectiva democrática abrangente por meio da proposta de implantação da rede nacional do EM nas três esferas da Federação, visando à garantia de acesso à população do campo, ribeirinhos e comunidades tradicionais. Ou ainda temas como a transição entre ensino médio e ensino superior, que também contempla a reivindicação de reserva de vagas por curso e turno, em pelo menos 50% das universidades públicas, bem como em escolas técnicas para jovens oriundos da escola pública.

Tal fato demonstra o quanto o processo de reconhecimento da educação como um direito, entendendo a escolarização como ferramenta de mudança social, é importante para a construção de novas subjetividades que modificam a questão juvenil no país. Sobre isso, diversos autores mobilizados neste estudo, dão conta de como a condição de jovens de classes populares como estudantes é recente no país.

Ao recuperar aspectos chave da literatura sobre movimentos sociais, foi possível observar o quanto as experiências vivenciadas pelos jovens produzem novas discursividades, que pressionam por novas formas de participação. Nesse sentido, argumentei que os avanços na educação básica no Brasil, sobretudo no Ensino Médio, associados à mudança na perspectiva sobre os jovens, que passam a ser entendidos como sujeitos de direitos, ressignificam o espaço escolar, que passa a ser um local de disputa por direitos na cena contemporânea brasileira.

Com isso, a compreensão da problemática que envolve a relação desses jovens com a escola, nos propicia a constatação de que ela não pode ser explicada somente pela ótica juvenil, nem apenas pela escolar. O que está em jogo é a

relação, carregada de contradições, entre os jovens e a escola. Nesse caso, as frequentes mudanças que se dão na sociedade, bem como na estrutura das instituições escolares, tendem a atingir os jovens que, ao participar do processo de socialização escolar, passam a questioná-lo, complexificando a relação.

Com efeito, a abordagem envolvendo a relação entre esses novos sujeitos e as novas formas de participação, que envolvem a escola, suscitou para este estudo, a compreensão de que a busca constante por maior visibilidade e ampliação de direitos, precisa estar articulada ao estudo sobre como os jovens participam, na condição de estudante, do debate público.

Como forma de exemplificar as novas formas de participação e mobilização na cena contemporânea brasileira, que caracterizam bem o cenário democrático estabelecido a partir do processo de ampliação do acesso ao EM e do reconhecimento de direitos para as juventudes, apresentei as mobilizações das *Jornadas de junho de 2013* e do *Movimento de Ocupação das Escolas*, que ocorre entre os anos de 2015 e 2016, entendendo que os avanços, tanto na participação juvenil canalizada pelo governo, por meio das Conferências Nacionais da Juventude, quanto naquelas à margem do governos, como as *Jornadas de junho* e as *Ocupações Escolares*, indicam que as décadas de 2000 e 2010 marcam a emergência de uma nova juventude escolarizada, que não apenas interpela as bases de autoridade e a moldura institucional da escola tal como estava posta, mas que a partir dessa dupla condição de estudante e de jovem se articula em debates mais amplos sobre o país.

Ao analisar os desdobramentos das pautas colocadas durante as *Jornadas*, verifiquei que houve a ascensão de lideranças populares, a ampliação do debate público e a pressão por mudanças estruturais, indicando que este não foi um evento isolado, mas sim um momento de efervescência social e política que ainda ecoa na sociedade brasileira. Enquanto os desdobramentos das *Ocupações Escolares* podem ser observados como um processo que, de modo inédito, acena para uma apropriação juvenil e popular das escolas, e por uma sinalização de que a escola tem que fazer mais sentido para boa parte de seus alunos, que embora reais, permanecem invisíveis.

Além disso, observei que ambas as mobilizações caracterizam novas práticas de apropriação do debate público, ressignificando os espaços ocupados por meio de organizações em rede que se deram de forma horizontal, sem

lideranças políticas, e tendo como uma das principais ferramentas as novas tecnologias de informação e comunicação.

As novas formas de participação e de fruição das juventudes na cena contemporânea brasileira, bem como a mudança na maneira de se articularem com a própria condição de estudante, chamam a atenção daqueles que estão à frente de uma conjuntura recessiva, gerando, assim, uma reação ao caráter em si mesmo subversivo da emergência dos jovens de classes populares escolarizados. O que representa em si uma tentativa de direcionar processos que tendiam a se tornar insurgentes diante do cenário político e social vivenciado nos anos que precederam as medidas tomadas a partir da proposta de reforma do Ensino Médio em 2016.

Quando olhamos para a relação entre juventudes e estudantes, e entre eles e a escola de EM, o que se observa são barreiras muito difíceis de serem superadas na forma pela qual o discurso público sobre a escola e seus estudantes é construído e disputado. Em parte, isso se deve às dificuldades dos estudantes e os jovens se reconhecerem um ao outro como duas faces do mesmo sujeito. Mas o problema maior está na dificuldade de tradução de anseios de jovens que são estudantes e de estudantes que são jovens no idioma técnico e político, que trouxemos à tona no último capítulo desta tese.

A discussão sobre a reforma do Ensino Médio serviu como base empírica para observar como as questões juvenis e escolares vêm sendo interpretadas e conduzidas, de um lado pelos profissionais da educação e, de outro pelos mediadores políticos. Além disso, observei que esse ambiente de debate costuma não estar aberto à participação de jovens e estudantes, o que, em alguma medida, indica uma tentativa de silenciamento da voz dessa parcela da população. Desse modo, o debate sobre o projeto de escola de Ensino Médio não apresenta respostas factíveis à reivindicação dos estudantes que buscam participar do processo de mudanças em curso.

Nesse contexto, importa ressaltar a distância que se mantém da realidade da maioria dos jovens brasileiros. O que denota a real necessidade de se constituir uma agenda mais sólida no que diz respeito à garantia do direito à aprendizagem vinculada ao processo de produção intelectual e material da vida coletiva desses sujeitos, que a partir de determinadas mudanças estariam expostos a uma gama reduzida de oportunidades.

E, se entendemos a escola como fonte de observação de um espaço que reúne uma enorme diversidade de jovens, temos a oportunidade de, a partir dela, ouvir diferentes vozes que ecoam de segmentos sociais distintos, sendo essa parte importante a ser considerada dentro da disputa política em torno desse projeto, para assim avançarmos em nossa democratização. Aqui, acredito que o trabalho acadêmico tem um papel fundamental, de ajudar nessa escuta e nesse diálogo!

Isso posto, entendo que o reconhecimento que os jovens têm de seus interesses comuns é algo que viabiliza a produção de solidariedade e, portanto, de uma identidade coletiva, sendo estes, pontos importantes para que as ações de um movimento social sejam potencializadas. Sobre isso, verifiquei que as novas tecnologias de comunicação guardam estreita relação com o dinamismo das novas formas de movimentos sociais, propiciando uma horizontalidade na forma de se organizar, criando uma rede de participação mais descentralizada que, por sua vez, influencia na produção de novos padrões socioculturais e políticos.

Nesse sentido, a pretensão desta tese é a de contribuir para a mediação entre os diferentes discursos públicos sobre a educação escolar, ajudando a tornar mais inteligíveis os diferentes atores que os sustentam. É desse modo que esta tese pretende contribuir para a democratização da educação, que só virá com a participação plena dos jovens e dos estudantes no cotidiano escolar e nos debates públicos, e com a redução da distância existente entre os estudantes e os responsáveis pela escola, que não são apenas os professores, diretores e profissionais das redes de ensino, mas também aqueles que ocupam as esferas públicas e políticas, com discursos públicos que disputam a hegemonia no debate, quase sempre sem levar em conta a voz dos estudantes.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Wendel Helena – *Retratos da juventude brasileira*. Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam – *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

_____; CASTRO, Mary Garcia – Cadernos da Conferência Nacional da Juventude, 2008.

ALGEBAILÉ, Eveline Bertino – **Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2004.

ALMEIDA, Brena Costa de; RIBEIRO, Guilherme; VARGAS Frederico, Maria Candida - **APRESENTAÇÃO: DOSSIÊ 10 ANOS DAS JORNADAS DE JUNHO: AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES E DESAFIOS DA REVOLTA SOCIAL - PARTE I - D&D [n . 2 3 | 2 0 2 3 | p p . 1 - 7]**

ANPED. 1996. **Parecer da ANPED sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: Revista Brasileira de Educação. nº 2, mai/jun/jul/ago, p. 85-92.

_____. 1997. Parecer da ANPED sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação. São Paulo: ANPED, dezembro de 1997.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

Atlas da Violência 2020:

<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-daviolencia-2020>.

Atlas da violência 2023 / coordenadores: Daniel Cerqueira; Samira Bueno – Brasília: Ipea; FBSP, 2023. 115 p. : il., gráfs.

Base Nacional Curricular Comum (Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade**/ Ulrich Beck; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BECKER, S. Howard – *Social-class variations in the teacher-pupil relationship. In: School and Society*, 1977.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A educação não pode compensar a sociedade.** In: GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stephen (Orgs.). *Sociologia da Educação II: antologia: a construção social das práticas educativas.* Lisboa: Horizontes, 1982.

BITTAR, Mariana – Tese de doutoramento – *Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil.* 2011.

BOURDIEU, Pierre – **A “juventude” é apenas uma palavra.** In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia.* Rio de Janeiro: Marco Zero, 2003.

_____. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **A Miséria do Mundo.** Editora Vozes, 1997.

_____. PASSERON, Jean Claude; SAINT-MARTIN, Monique de. **Linguagem e relação com a linguagem na situação pedagógica.** In: GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stephen (Orgs.). *Sociologia da Educação II: antologia: a construção social das práticas educativas.* Lisboa: Horizontes, 1982.

BURGOS, Marcelo Baumann (coord.) – *A Escola e o Mundo do Aluno.* Rio de Janeiro, Editora Garamond, 2014.

BRASIL – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. *Agenda Juventude Brasil.* Brasília, DF: SNJ, 2013. Disponível em: . Acesso em: 06 nov. 2022

BRASIL. [Estatuto da Juventude (2013)]. *Estatuto da juventude : atos internacionais e normas correlatas.* – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 103 p.

_____. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/16/senado-aprova-repasse-de-precatorios-do-fundeb-para-pagamento-de-professores>

<https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:emenda.constitucional:2020-08-26:108>

<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf

https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Juventude/relatorio_deliberacoes_1_conferencial_juventude.pdf

https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Juventude_II/manual_livres_2_conferencia_juventude.pdf

<https://atlasdasjuventudes.com.br/biblioteca/2a-conferencia-nacional-de-juventude-propostas-finais-aprovadas/>

<https://juventudes.pb.gov.br/pdfs/2-conferencia/texto-base-da-segunda-conferencia-nacional-de-juventude.pdf>

https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/dezembro/comeca-nesta-quarta-feira-16-a-3a-conferencia-nacional-de-juventude

<https://www.fnde.gov.br/dadosabertos/organization/about/pdde>

BRASIL. Câmara dos Deputados. Relatório da Comissão Especial destina a proferir parecer ao projeto de lei nº 6.840, de 2013, da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para reforma do ensino médio. Brasília, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Entenda como funcionam as comissões parlamentares da Câmara. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/tv/449051-entenda-o-funcionamentodascomissoes-da-camara>

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 30 de novembro de 2016. Brasília: Câmara dos Deputados, [2016a]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb>

BRASIL. Câmara dos Deputados. Emendas apresentadas. Comissão Mista da MPV 746/2016. Câmara dos Deputados, Brasília, nov. 2016b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_emendas.

BRASIL. Congresso Nacional. Emendas a Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em:

<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv>

BRASIL. Câmara dos Deputados. Blocos partidários podem ser decisivos na formação da Mesa e das comissões. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/noticias/143236-blocospartidariospodem-ser-decisivos-na-formacao-da-mesa-e-das-comissoes>

_____. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-civico-militares>

CAMASMIE, Mariana Junqueira - **O Movimento de Ocupação das escolas e as novas formas de fruição da juventude escolarizada nas classes populares do Brasil**. Dissertação de mestrado, PUC- Rio, 2018.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio – **Escolas de luta**, Coleção Baderna. Editora Veneta, 2016.

CARDOSO, Adalberto – *Retratos da juventude brasileira: elementos para uma agenda de investigação*. 2013.

CARRARA, Sérgio. 2015. “**Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo**”.

COLLINS, Patrícia Hill. BILGE, Sirma – **Interseccionalidade**, Editora Boitempo; 1ª edição, 2021.

COLEMAN, Jmaes “**The Concept of Equality of Educational Opportunity**,” **Harvard Educational Review**, 38:1. Copyright © by the President and Fellows of Harvard College, 1966.

_____. **O conceito de igualdade de oportunidades**. In: Educação Sociedade e Culturas, 1968.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CURY, Beto. **Os muitos desafios da política nacional de juventude**. In: AVRITZER, Leonardo [org.]. Experiências nacionais de participação social. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Democracia Participativa).

_____. **Caderno de Resoluções.** Disponível em:
https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Juventude/relatorio_deliberacoes_1_conferencial_juventude.pdf

DELLA PORTA & SIDNEY TORROW. **Transnational protest and global activism.** MD: Rowman & Littlefield Pub. 2005.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Paris: Ed. Du Seuil, 1994.

_____. **O que é uma escola justa?** – A escola das oportunidades. São Paulo, Editora Cortez, 2008.

FITOUSSI, Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre – **A Nova Era das Desigualdades.** Editora Celta – 1ª edição. Oeiras, 1997.

FRASER, Nancy. **Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea.** IN: Interseções. Ano 4, Nº 1, 2002.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 2002.

FROSSARD, Marcele - **RAÍZES EPISTEMOLÓGICAS DOS DISCURSOS SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** Tese de doutorado - **UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO** - Instituto de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2020.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

GIUMBELLI, Emerson – **“A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil”,** 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rs/a/Qsh6vSD3yFVTK9dZBfHfLyF/>.

GOHN, Maria da Glória - **JUNHO DE 2013, 10 ANOS DEPOIS: UM ENIGMA AINDA A DECIFRAR.** In: DOSSIÊ 10 ANOS DAS JORNADAS DE JUNHO: AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES E DESAFIOS DA REVOLTA SOCIAL – Revista Desigualdade e Diversidade, Ciências Sociais, PUC-Rio – 2023.1 n.23 - D&D [n . 2 3 | 2 0 2 3 | p p . 1 0- 3 8]

GREEN, Bill e BIGUN, Chris – **Alienígenas em sala de aula**. In: Tomaz Tadeu da Silva (org) *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Editora Vozes, Petrópolis, 1995, 5ª edição.

GUIMARAES, Nadya Araujo, **Apresentação: os jovens brasileiros e o trabalho: Desafios que se atualizam**. *Novos estud. CEBRAP*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 465- 473, set.2020 .Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002020000300465&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 jan. 2021. Epub 15-Jan-2021.<http://dx.doi.org/10.25091/s01013300202000030001>. - **Trajetórias e transições entre jovens brasileiros: Pode a expansão eludir as desigualdades?** _____ . ; BRITO, Murillo, Marschner Alves de;; COMIN, Alvaro Augusto. - **A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho num contexto de recessão**. acessos em 31 jan. 2021. Epub 15-Jan-2021.<https://doi.org/10.25091/s01013300202000030002>.

HABERMAS, Jürgen – **Direito e democracia: entre faticidade e validade**. Editora Tempo Brasileiro, 1997.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do Eros**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **“O capitalismo da emoção”**. In: *Psicopolítica – O neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte/ Veneza: Editora Âyiné, 2018.

_____. **A sociedade da transparência**. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2014.

_____.https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/07/cultura/1517989873_086219.html

HORTA, J. S. B. - **A concepção de diretrizes e bases na história da educação brasileira**. In: Cury, C. R. J.; Brito, V. L. A.; Horta, J. S. B. (1997). *Medo à liberdade e compromisso democrático: Lei de Diretrizes e Bases e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil.

IBOPE, 2013. **Pesquisa de opinião pública sobre as manifestações**. Disponível em: . Acesso em: 16 nov. 2014.

LAURINDO, Sarah. **“Escola pública sob disputa: moralidade e religião”**. Dissertação de mestrado – defendida em PUC-RIO. 2018.

LIMA NETO, Fernando; TOVOLLI, Marina Haddad – **Coletivos como espaço de ação política: praticando os valores de horizontalidade, partilha, performance, confronto e sensibilidade**. In: Coletivos e Movimentos Sociais: Categorias em disputa (orgs. Angela Randolpho Paiva, Fernando Lima Neto e Taísa Sanches). Rio de Janeiro: PUC-Rio: Numa, 2023.

LOPEZ, Néstor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. Buenos Aires: IIPE - UNESCO, 2005.

LOTTA, Gabriela; BAUER, Marcela; JOBIM, Rita; MERCHÁN, Catherine - **Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil**. FGV – EBAPE. REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA | Rio de Janeiro 55(2): 395-413, mar. - abr. 2021.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. **Violência urbana, segurança pública e favelas – o caso do Rio de Janeiro atual**. Caderno CRH (UFBA. Impresso) v. 23, p. 283-300, 2010.

MANNHEIM, Karl - **La sociología ante el problema generacional**. Anotaciones al trabajo de Karl Mannheim", Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), n. 62, 1993.

_____ - **Um pioneiro da Sociologia da Juventude**, paper apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Recife, 2007 [Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/gt26%20sociologia%20da%20inf%20a2ncia%20e%20juventude/gt26_sbs2007_paper_wivianweller_vf%5b1%5d.pdf]

MENEZES, Vitor Matheus Oliveira; e SANTOS, Raquel Souza dos - **Juventude, educação e trabalho no Brasil (2012-2022)**, pp. 137-160 – Revista Tempo Social USP.

MARCÍLIO, Maria Luiza – **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARICATO, Ermínia et al. **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013.

MÍGUEZ, Daniel – **Exigências acadêmicas, tédio e agressão: algumas questões da conflituosidade escolar**. In: A escola e o mundo do aluno (org. Marcelo Burgos), Editora Garamond, 2014.

MOIGNARD, Benjamin. **L'école et la rue: fabriques de délinquance**. Paris: PUF, 2008.

_____. **A escola e o território: um acordo democrático improvável?** In: A escola e o mundo do aluno (org. Marcelo Burgos), Editora Garamond, 2014.

MOVIMENTO Passe Livre- Distrito Federal. Perfil 1 do MPL-DF no Facebook. Disponível em: . Acesso em: 05/10/2023.

NEGRI, Antonio – **Cinco lições sobre o Império**. Lamparina Editora, 2003.

NOVAES, Regina – **Juventude, religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais**. In: Religião e sociedade. 2012.

_____. **#OcupaEscola: a renovação da participação juvenil**. In: EDIÇÃO 148 - 25/05/2016.

OMENA, Erick; SOUZA, Rafael de - **JUNHO DE 2013 EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: AS RAÍZES URBANAS E AUTONOMISTAS DA REVOLTA**. In: D&D [n . 2 3 | 2 0 2 3 | p p . 9 1 - 1 4 5]

OLERJ – **O Observatório Legislativo da Intervenção Federal na Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro** – <http://olerj.camara.leg.br/retratos-da-intervencao/favelas-cariocas>. Acesso em: 07/01/2022.

PAIVA, Angela – **Juventude, cultura cívica e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

_____. **Pedagogia alternativa nos movimentos sociais**. Revista Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio edição dupla, nº 12, jan/dez, 2013, pp. 29-42.

PEGORARO, Olinto - **Identidade da SEAF. Debates Filosóficos**. N.º 2 SEAF/SBPC, Rio de Janeiro, 1981.

PELBART, Peter Pál. **“Capitalismo rizomático”, “ Poder sobre a vida, potências da vida”**. In *Vida Capital - ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003. pp.19-27, 96-106.

_____. **“Estados de esgotamento”**. In: *O avesso do niilismo - Cartografias do esgotamento*. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

PEREGRINO, Mônica - *Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda*, 2011.

_____. *TRAJETÓRIAS DESIGUAIS: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Editora Garamond, 2010.

PEREGRINO, Mônica; PRATA, Juliana de Moraes – **Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio – o que se vê quando se olha de um outro lugar?** - Revista Brasileira de Educação, v. 28, 2023.

PEREGRINO, Mônica; SOUZA, Luiz Carlos de. - **Engajamento, educação e trabalho: demandas da juventude no Brasil**. Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 31, n.º 42, enero-junio 2018, pp. 127-150, 2018.

PLEYERS, Geoffrey. **Movimientos sociales en el siglo XXI**. Clasco, 2018.

RIBEIRO, PÁTARO & MEZZOMO – **“Religião e ‘ideologia de gênero’ no Plano Nacional de Educação (PNE)”**. RELEGENS THRÉSKEIA: estudos e pesquisa em religião V. 05 – n. 02 – 2016.

ROCHA, Enid et al . **Diferentes vulnerabilidades dos jovens que estão sem trabalhar e sem estudar: Como formular políticas públicas?**. Novos estud. CEBRAP, São Paulo , v. 39, n. 3, p. 545-562, set. 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002020000300545&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 jan. 2021.

SARAVÍ, Gonzalo - **Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México**. In: *A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina/ organizadores Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro & Ruben Kaztman ; [tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira]*. - Rio de Janeiro: Letra Capital FAPERJ; Montevideu, Uruguai; IPPES, 2008.

SCHERER-WARREN. **Redes emancipatórias: nas lutas contra a exclusão por direitos humanos**. Curitiba. Appris, 2012. TARROW, Sidney. *O poder em movimento*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon - **Educação média profissional no Brasil : situação e caminhos** — São Paulo : Fundação Santillana, 2016

_____. **Fraturas na Base: Fragilidades estruturais da BNCC – a Base Nacional Curricular Comum** / organizado por João Batista Araujo e Oliveira. – Brasília (DF) : IAB, 2018. Organizado por: João Batista Araujo e Oliveira.

SPINOZA, Benedictus de, - **A origem e a natureza dos afetos**. In: Ética / Spinoza [trad. e notas Tomaz Tadeu], Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

TARROW, Sidney. **O poder em movimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TOURAINÉ, Alain. “**Pensar Outramente**”. Petrópolis: Vozes, 2007, caps. 3-5.

_____. **A escola do sujeito**. In: Poderemos viver juntos? Iguais e Diferentes, Editora Vozes, 1999.

TURNER, Ralph H. - *Sponsored and contest mobility and the school system*. *American Sociological Review*, 25(6): 855-67, Dec. 1961.

WELLER, Wivian – **A atualidade do conceito de gerações** – in: Revista Sociedade e Estado, vol.25 Número 2, Maio/ Agosto 2010.

WILLIS, Paul - **Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social**. Editora Artes medicas, 1991.

WRIGHT-MILLS, C. **A nova classe média**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZAMBONI, Marcio – “ZAMBONI, Marcio. **Marcadores Sociais da Diferença**. Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 14 - 18, 01 ago. 2014.