



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Priscila Campos Ribeiro

Isto não é um jovem! A disputa pela identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro

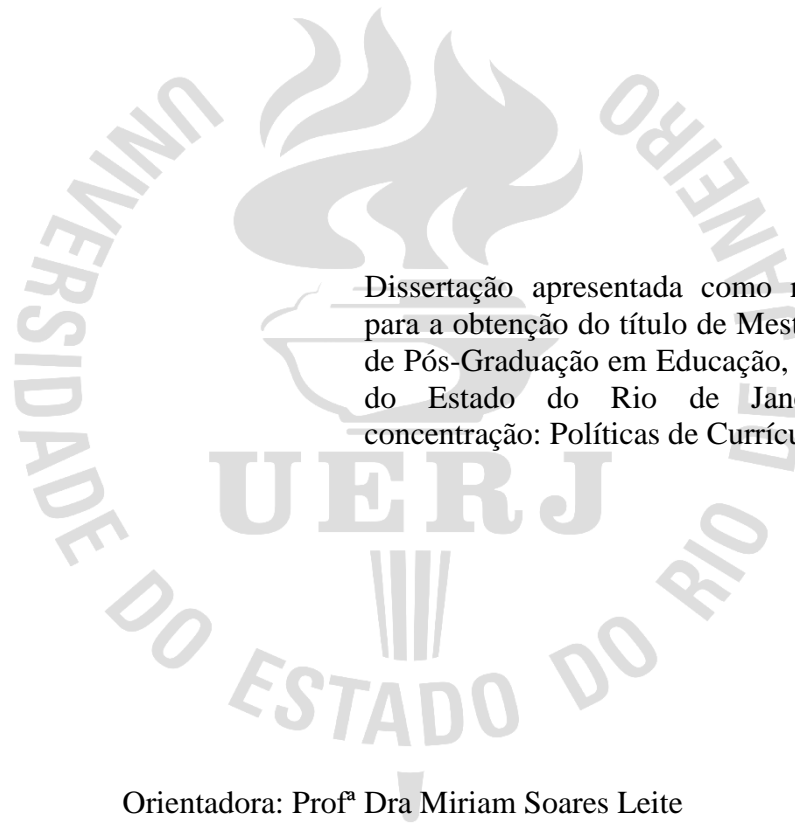
Rio de Janeiro

2013

Priscila Campos Ribeiro

Isto não é um jovem!

A disputa pela identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas de Currículo, Juventude.

Orientadora: Prof^a Dra Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R484 Ribeiro, Priscila Campos

Isto não é um jovem! A disputa pela identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro / Priscila Campos Ribeiro. – 2014.

107 f.

Orientadora: Miriam Soares Leite.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação do adolescente – Teses. 2. Ensino médio – Teses. 3. Currículos – Teses. I. Leite, Miriam Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

mf

CDU 37-053.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Priscila Campos Ribeiro

Isto não é um jovem!

A disputa pela identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas de Currículo, Juventude.

Aprovada em 28 de Agosto de 2013.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra Miriam Soares Leite (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra Alice Casimiro Lopes
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra Carmen Teresa Gabriel
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

À vida.

Aos jovens da minha geração.

Aos meus jovens do Portal do Futuro.

Aos meus pais!

À Lápis Lázuli.

Aos meus irmãos.

Aos meus amigos

AGRADECIMENTOS

Fechar um ciclo!!! O mestrado!! E tenho muito para agradecer!! O começo do meu agradecimento está relacionado ao meu primeiro impacto no mestrado. Uma disciplina de filosofia que propunha falar sobre escrita. Sem entender por que restringir uma disciplina inteira durante todo um semestre a falar sobre escrita me deparei com meu primeiro questionamento pedagógico: A escrita é tão importante assim que merece um semestre inteiro? E qual não foi minha surpresa ao me deparar com devires tão fundamentais e incríveis pela escrita que mal caberiam em alguns meses de aula. A escrita era a tradução de um encontro comigo mesma, não era dever mas alegria, encontro... Escrevia não porque havia sido pedido, mas sobretudo para mim e dentro de mim. A disciplina, de estranha, se tornou necessária! A escrita, de algo compulsivo, se tornou um ritual de desconstrução e (re)encontro.

Isto não se deu automaticamente. Agradeço a Walter Kohan que foi essencial nessa relação de encontro com a escrita. A começar por suas provocações filosóficas que desconcertam e tiram nossos pensamentos do lugar comum. Como professor me desafiou a ver que cada escrita valeu a pena, teve seus porquês, seus tempos (Aion, Kronos, Khairós) e seus devires. Como amigo me desafia a pensar que a beleza da escrita está relacionada ao tempo dela, que há um início e um fim que a embelezam, justamente por ela ser um produto do tempo de um encontro do eu com questões do próprio eu na sua vida, com a dúvida, com o questionamento, com a intensidade de uma experiência, de um sentimento, de uma escolha, de um ponto de vista, de um modo de viver. E que até por isso, a escrita é tão enriquecedora e embelezadora da vida por, no mínimo, nos fazer pensar nela.

Em segundo lugar agradeço aos meus jovens alunos do Portal do Futuro e outros programas de inserção no mundo do trabalho. Vocês me ensinaram tanto! As relações que desenvolvemos me trouxeram tantas questões que vieram parar até aqui, na temática da dissertação de mestrado, tamanha a importância que tomaram na linha (ou no fluxo!) da minha vida. Aos que tenho como amigos até hoje, mais intrigante ainda é acompanhá-los nesse movimento de escolarização, inserção no mundo do trabalho e identificação. Como me encanto com vocês! Eu os amo, por me desafiarem a fazer um exercício de espelho e empatia quando os vejo em situações e contextos tão semelhantes ou tão diferentes aos que passei quando também estava nesta condição juvenil!

Finalmente, agradeço a quem me ajudou a ser o que estive sendo antes e durante o mestrado. Aos meus pais e meus irmãos pelo carinho, apoio e aconchego tão necessários. À minha orientadora Miriam pelos caminhos indicados, pela paciência, apoio, aposta e suporte. Aos meus amigos com quem estive aprendendo nessa jornada, em especial às meninas do grupo de pesquisa (Carla Rodrigues, Carla Romão, Larissa, Izabella, Kelsiane e Magui), aos colegas com quem penso e repenso a educação (Sergio, Talita, Zé Ricardo, Fabi, Maja, Fabiana, Leo Peixoto, Cassandra, Débora, Luciana e Rebeca), às amigas que me incentivam lindamente desde a graduação (Jânia, Andressa e Fernanda) e aos amigos que compartilharam comigo o desafio da educação com jovens (Cristian, Juliana, Gisele, Ana Paula).

E secretamente, no coração agradeço aos que (nem sei se sabem, mas) contribuem (por diversos tipos de relação e diferentes canais de comunicação) para que eu veja a educação e a própria vida cada dia mais intrigante, desafiadora e linda, o que certamente influencia na escolha dos meus referenciais teóricos e objetos de pesquisa: Marcelo Carahyba, Ticiano, Tarsila, Tarso, Norton, Ana Paula, Jordanna, Alice Xavier, André Mendes, Rosanne. Inclusive duas jóias recém adquiridas: Gabriel Coelho e Felipe Herzog!!!

Obrigada, viu, gente!!! Muito obrigada!!!

Uma vida sem exame não é digna de ser vivida.

Sócrates

RESUMO

RIBEIRO, P. C. *Isto não é um jovem! A disputa pela identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). ProPEd, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Muitas vezes ouvimos dizer que os jovens são grupo de risco e precisam ser educados e controlados em sua periculosidade. Ouve-se falar repetidas vezes do tal desinteresse em ir à escola, da falta de crença na instituição escolar e da pouca vontade de estudar. Ao mesmo tempo também ouvimos falar que a juventude é o futuro da nação. Mas qual o significado da juventude? Ao investigar as significações da identidade juvenil, no âmbito escolar, buscamos contribuir, nos estudos de currículo, para compreender sentidos e significados atribuídos a um grupo que é constante alvo de investimento de projetos de sociedade que queremos ser. Aos jovens são direcionadas diferentes propostas de sociedade a serem alcançadas, principalmente relacionadas à escola. Portanto, por meio de uma interlocução entre a teoria do discurso, que privilegia discussões pós-marxistas e pós-estruturalistas, e a teoria do currículo desenvolvida por Alice Lopes discutimos como a juventude pode ser significada. Para esta discussão utilizamos como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e documentos presentes no site da Secretaria Nacional de Juventude Sabemos que a possibilidade de diferentes significações para a juventude é sempre presente e que as fixações são precárias, contingentes e não há qualquer mecanismo determinante que regule aprioristicamente a hegemonia destes e/ou de outros sentidos. Portanto, refletir sobre tais tentativas de fixação, em toda sua precariedade, é uma tentativa de desnaturalizar identidades hegemônicas, de entender sentidos fixados como construção.

Palavras-chave: Juventude. Escola. Trabalho. Políticas de currículo. Teoria do discurso.

ABSTRACT

RIBEIRO, P. C. *This is not a young person! The contest for youth identity in brazilian high school curriculum.*2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Proped, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

We often hear that young people are a risk group and need to be educated and controlled in its danger. We often hear that they are disinterest in going to school, and about the lack of belief in the school and their unwillingness to study. At the same time we also hear that the youth is the future of the nation. However what is the meaning of youth? By investigating the meanings of youth identity in schools we seek help in curriculum studies, to understand meanings associated to a group that is increasingly targeted of investment projects of models of society we want to be. Different concepts of society are propose to young people to be achieved mostly relating to school. Therefore, through a dialogue between the theory of discourse, which emphasizes post-Marxist and poststructuralist discussions, and the curriculum theory developed by Alice Lopes, we discuss how society can be conceptualized. Complementing that discussion, we analyze the National Curriculum Parameters, the National Education Plan and documents present on the website of the National Youth. We know that is always present a possibility of different meanings for youth and the meanings that are fixed are precarious, contingent and there is no determining mechanism which can regulates the hegemony of these and other significations. Therefore to discuss such attempts of fixing, in all its precariousness, are an attempt to deconstruct hegemonic identities and to understand significations as a construction.

Keywords: Youth. School. Work. Curriculum policies. Discourse Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDJ	Índice de Desenvolvimento Juvenil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PISA	Programme for International Student Assessment Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
REJ	Reunião Especializada da Juventude
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	TEORIA DO DISCURSO	18
1.1	A releitura da categoria hegemonia	21
1.2	Hegemonia	27
2	TEORIA DO CURRÍCULO	32
2.1	Currículo, democracia e representação	40
3	JUVENTUDE?	45
3.1	O Estado da Arte sobre juventude	47
3.1.1	Juventude e escola	50
3.1.2	Jovem e trabalho	64
4	SIGNIFICAÇÕES DE JUVENTUDE, TRABALHO E ESCOLA: DOCUMENTOS EM ANÁLISE	73
4.1	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	75
4.2	Plano Nacional de Educação	78
4.3	Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil	81
4.4	Reunião Especializada da Juventude do MERCOSUL	84
4.5	Educação e Trabalho	86
4.6	Trabalho Decente e Juventude na América Latina	89
4.7	Relatório de Desenvolvimento Juvenil	92
4.8	Juventude e Escola	94
	CONCLUSÃO	97
	REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

Nem sempre os jovens estiveram significados em identidades juvenis como conhecemos na atualidade quando são significados como pessoas de certa idade. Isto porque a juventude é uma construção e sua identificação estará em constante disputa por significação.

A problemática da identificação juvenil se originou a partir do meu trabalho como pedagoga em programas de qualificação e profissionalização para jovens. Num desses programas, em especial, acompanhei uma pequena parte da trajetória dos jovens na busca por qualificação para o trabalho e término dos estudos no ensino médio. Acompanhá-los durante o processo de escolarização e busca de inserção no mundo produtivo me levou a fazer um exercício em que pensava nas situações e contextos tão semelhantes ou tão diferentes aos que eu mesma havia passado quando também estava na condição juvenil (comparativamente falando, seria faixa etária, escolarização semelhantes e busca pela inserção no mercado de trabalho). Este exercício de observação me trouxe questões como as de como se dava a dinâmica de se constituir jovem estudante na busca por trabalho decente numa sociedade cujo modelo de produção inclui lógicas de desemprego, desigualdade e precarização do trabalho? Como alguns conseguiam ser bem sucedidos para cargos de melhor remuneração e melhor condições de trabalho e outros constantemente estavam atrelados à trajetórias que supostamente os levariam a serem fadados ao desemprego ou a condições de subemprego, com péssimas condições de trabalho, pior remuneração? E ainda, como a educação poderia contribuir para a desconstrução de tais lógicas e relações de opressão para os jovens?

Compreendendo que a juventude é discursivamente construída, essas indagações foram direcionadas para a compreensão do complexo processo de identificação juvenil. Compreender que a identidade jovem está em disputa social, que é perpassada por sentidos construídos e investigá-la como construção social, identificando como são projetados os jovens, como a juventude é significada.

Neste estudo, minhas interlocuções buscam responder a inquietações que dizem respeito à significação de juventude na produção do currículo do ensino médio. Tal processo de significação se configura em parte nos seguintes documentos: documentos oficiais para a educação de ensino médio no Brasil (como Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação) e documentos do site da Secretaria Nacional de Juventude (da Presidência da República). Digo que estes documentos são parte do texto que significa a juventude estudante brasileira, pois o texto de significação inclui outros elementos e contextos

de práticas discursivas que produzem sentidos sobre juventude, escola e infinitos outros agentes dessa construção social.

Este estudo sobre a juventude diz respeito a uma exploração teórica e política em educação, no campo do currículo. Nele estabelecemos uma interlocução com a teoria do discurso, em que nos colocamos sob o ponto de vista que privilegia as discussões pós-marxistas e pós-estruturalistas feitas por Ernesto Laclau, e também as interlocuções feitas entre a teoria do discurso e a teoria do currículo desenvolvidas por Alice Lopes.

A opção por esta abordagem também se justifica por questionar certos enfoques sociológicos, por ver a linguagem, antes numa posição secundária, agora numa posição central. Em Ernesto Laclau a teoria do discurso contribui para

desestabilizar certezas e mostrar como não podemos buscar no presente as formas de fazer política do passado. Ao elaborar uma teorização que procura superar o essencialismo, o determinismo e o objetivismo das teorias marxistas, Laclau igualmente nos faz pensar em como criar utopias e formas de ação transformadoras dos discursos hegemônicos mais sintonizadas com a diferença, a democracia e a pluralidade de projetos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 13)

O contexto de construção da teoria do discurso é marcado pelo questionamento das seguintes visões: a) há essências que justificam o comportamento humano (essencialismo), b) um determinado grupo pode pretender universalizar seu particularismo, c) há um princípio (religioso, filosófico) que constitui a base de um sistema ideal. A teoria do discurso propõe desenvolver análises que questionam sistemas de pensamento que visam deter a verdade. Esta abordagem propõe que a análise da realidade considere a estrutura do campo discursivo, ao qual estão ligadas as construções discursivas e significações sociais. Isto, porque se entende que a constituição do social é discursiva e formações discursivas são:

“o conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas, [de modo que] entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos de um debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas” (LOPES; MACEDO, 2011, p.9-10).

O social é discursivamente constituído, e discurso “é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva” (LOPES; MACEDO, 2011). Essa abordagem teórica nos interessa no diálogo com a teoria do currículo, pois entendemos também o currículo como discurso.

Todo discurso é prática e toda prática é discurso. O discurso compreende linguagem, ações e instituições, cujas práticas discursivas compreendem textos que geram sentidos, tentam fixar significados, hegemonomizam demandas, constroem outros possíveis significados, consideram dadas interpretações da realidade em detrimento de outras. E “a teoria do discurso visa não separar a linguagem (retórica), o indivíduo (sua psique) e o político (a sociedade e o social)” (LOPES; MACEDO, 2011). E por este ponto de vista buscamos discutir as significações e produções de sentido dos fenômenos sociais que perpassam a produção do currículo, do social e dos processos de identificação e constituição dos agentes.

Pela interlocução feita por Lopes e Macedo (2011, p.10) a cultura é compreendida como “processo de significação” e política como “disputas contingentes pelo poder de hegemonomizar determinadas significações”, de modo a conceber “política e cultura obrigatoriamente imbricadas”. Entender o currículo como prática discursiva, prática de significação e de atribuição de sentidos é concebê-lo ainda como discurso com o qual constituímos significações dos objetos que estão em disputa por hegemonia com outras significações. Estas disputas se dão continuamente, não são determinadas por nenhuma essência, estão implicadas em lutas sociais, relações que se dão na prática. O currículo faz parte das práticas sociais de significação, das lutas políticas por significação em que os sujeitos batalham para legitimar saberes. Esses sujeitos não estão posicionados em determinadas classes sociais hierárquicas, classificados como oprimidos ou opressores, mas se constituem nas relações sociais, modificam-se e são modificados em tais relações e disputam pela produção de significados.

As subjetivações dizem respeito à noção de que o sujeito se constitui na prática e não por posições essencialistas e deterministas. Discursivamente, o sujeito jovem, por exemplo, assim se constituiria num espaço político de lutas contra causas de opressão e subordinação.

Neste trabalho investigaremos tal disputa por significação da juventude na produção de currículo que integra práticas sociais que significam elementos como escola, trabalho e juventude. Sabemos que a significação de jovens e constituição de suas identidades não está limitada ao espaço escolar, nem ao processo de escolarização, ou à produção de currículo. Estes são apenas parte do texto que significa juventude.

Por esta perspectiva, neste texto a ser investigado, quando pensamos quem é o jovem na produção de currículo no ensino médio brasileiro, pensamos em identificar sentidos atribuídos à juventude e discutir a constituição desta categoria (juventude). A busca por compreender os sentidos atribuídos nos textos que significam juventude na produção de

currículo se justifica, portanto, por compreender o currículo como espaço político de significação constituído por relações de poder e luta por hegemonia. Nele ações políticas constituem os sujeitos. Há sentidos produzidos que são presentes, mais recorrentes, hegemônicos, assim como há outros que estão presentes apesar de não tão recorrentes e outros estão constrangidos e, portanto, ocultados do sentido hegemônico nos textos.

Compreendendo a década de 1990 como um momento importante de reforma política para o ensino médio, a seleção de documentos também esteve influenciada por esta questão. O recorte de documentos para a pesquisa, corresponde a análises de juventude produzidas a partir da crise dos anos 1990 e da reforma das políticas educacionais para o ensino médio feitas a partir de 1990. Foram selecionados materiais que dizem respeito à política nacional (os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Plano Nacional de Educação, um estudo interministerial da Presidência da República sobre a expansão do ensino médio disponibilizado no site do Ministério da Educação). Por entender que o site também constitui texto que tenta fixar a juventude estudante de ensino médio, foram selecionados alguns textos disponibilizados no período da consulta ao site (2012 a 2013) que traziam a relação entre juventude, escolarização e trabalho:

- Reunião Especializada da Juventude do Mercosul¹, feita pelo Grupo de Trabalho Nacional em 2009
- Educação e Trabalho²,
- Trabalho Decente e Juventude na América Latina³,
- Relatório de Desenvolvimento Juvenil⁴,
- Juventude e Escola⁵,

1 BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. *Grupo de Trabalho Nacional da Reunião Especializada de Juventude*. Brasília, DF, 2009. In: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/reuniao-especializada-do-mercosul> (acesso em janeiro de 2013).

2 POCHMANN, Marcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.25, n. 87, p.383-399, maio/ago. 2004. In: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/educacao-e-trabalho> (acesso em janeiro de 2013).

3 OIT. *Trabajo decente y juventud em America Latina 2010*. OIT/Proyecto Promoción Del Empleo Juvenil em America Latina. Lima: Peru, 2010. In: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/trabalho-decente-e-juventude-na-america-latina> (acesso em janeiro de 2013).

4 WASELFISZ, Julio Jacobo. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil*. Ministério da Ciência e da Tecnologia / RITLA / Instituto Sangari. Brasília, DF, 2007. In: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/relatorio-de-desenvolvimento-juvenil> (acesso em janeiro de 2013).

5 SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. *Jovens, Revista de Estudos sobre Juventud*. Edição: ano 9, núm. 22. México, DF, janeiro-junho 2005, p.p 201-227 In: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/juventude-e-escola> (acesso em janeiro de 2013).

Optamos por analisar cada documento separadamente e identificar os discursos mais recorrentes em cada um e as significações atribuídas à juventude. Os sentidos produzidos nestes textos correspondem a um espaço-tempo cujos significados estão precariamente fixados e contingencialmente hegemônicos visto que fazem parte de um fluxo contínuo do processo de significação, impossível de fechamento total. A possibilidade infinita de outras significações para a juventude é sempre presente. Não há qualquer mecanismo determinante que regule a hegemonia. Independente dos sistemas de regulação, cada qual ao seu modo (economia, gênero, posição social, classe, etc.), esses sistemas discursivos hegemônicos não dão conta do fechamento total dos sentidos. As fixações são precárias, contingentes.

Mas mesmo assim importa pesquisar tais tentativas de fixação, em toda sua precariedade, pois, enquanto discurso, as práticas sociais como políticas governamentais configuram uma tentativa de interação entre os sujeitos, mas também configuram relações que podem ser de opressão e constrangimento de outras possibilidades de ser. Essas identificações contingentes fazem parte do processo de constituição identitária do sujeito. Ao tomar uma decisão política, o sujeito fecha temporariamente a estrutura caótica de infinitas possibilidades de significação e nesta ação se constitui sujeito e se identifica com o outro (LOPES; MACEDO, 2011, p.228).

A teoria do discurso é a perspectiva que adotamos para investigar as significações dadas à juventude e os discursos que estabelecem regras de produção de sentido, e para pensar a produção de currículo em concomitância com a proposta de democracia plural de Laclau. De modo que selecionamos parte do texto que significa juventude e nele analisamos significados presentes, recorrentes. A significação de juventude também foi contextualizada na relação com os sentidos atribuídos ao trabalho e à escola, no processo de escolarização do ensino médio. Esta inter-relação compôs o material para compreender as fixações feitas ao jovem estudante do ensino médio brasileiro. Importa tal estudo para compreender que por mais fixações que constatemos, ainda assim isto posto como texto que dá sentido ao jovem não é um jovem em essência. Mas, é disputa pela identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro perpassado por diferentes sentidos construídos em práticas sociais, políticas públicas, agendas governamentais que conferem ao jovem identidade, ações de maior ou menor controle.

Primeiramente, trazemos as principais discussões que embasam a teoria do discurso. No capítulo inicial optei por apresentar as seguintes noções centrais: a) Discurso; b) Significantes vazios e hegemonia; c) Retórica; que são a base para discutir o papel constitutivo do discurso. Entendendo o social como constituído discursivamente, a estrutura

social como descentrada, aberta, impossível e necessária, cujas possibilidades de significação e identificações são infinitas, argumentamos que a identidade do sujeito não é definida pela posição na estrutura social. Abandonando algumas categorias marxistas, a teoria do discurso opta por entender o social como horizonte, como estrutura desestruturada, impossível de ser totalmente fechada e fixada e de definir as identidades dos sujeitos a partir de suas posições e lugares supostamente fixados.

Por serem os sujeitos descentrados, sem essência que os define (cujas ações políticas configuram processos de identificação e também articulação de demandas de grupos), pensar e praticar política inclui o processo de tomadas de decisões em meio à fluidez das identificações. A constituição do social é discursiva e haverá sempre novos jogos de linguagem gerando novos sentidos e novas reestruturações e identificações.

No segundo capítulo discutimos a produção de currículo. Argumentamos que na produção de currículo o sujeito é constituído discursivamente. Entendemos que a prática discursiva produz significados, busca fixá-los e hegemônizá-los por lutas políticas, conflitos e negociações. Sendo o currículo constituído discursivamente, sua produção implica na produção discursiva de saberes e projetos. Pela perspectiva da teoria do discurso, motivados pela proposta de democracia plural e radical de Laclau, nos vemos desafiados a pensar a concepção de currículo com especial atenção às ações desenvolvidas em sua produção que lhe conferem um caráter democrático. Concluimos que compreender o currículo como texto aberto, passível de interpretações, reinterpretções, contextualizações implica em pensar que sua produção é desenvolvida por formações discursivas que buscam fechar sentidos, mediante a tantas possibilidades. Esses fechamentos conferem sentidos à escola e à juventude estudante de ensino médio. Mas pensar a produção de currículo sob a perspectiva da teoria do discurso é justamente questionar identidades fixas, como as que são colocadas aos jovens.

Em terceiro lugar buscamos identificar os principais significados de juventude no campo acadêmico. Argumentamos que, pela perspectiva da teoria do discurso, entendemos que não existe uma identidade jovem fixa, ela está em disputa social. Compreendemos as juventudes discursivamente produzidas e comumente fixadas como grupos sociais geralmente localizados no período intermediário entre a infância e a vida adulta. Identificamos sentidos atribuídos aos jovens no campo acadêmico, geralmente associados à violência, rebeldia, incompletude, imaturidade, trabalho, controle (político, do tempo e cultural), trabalho precário. Em maior ou menor frequência esses sentidos buscam fixar uma identidade jovem.

No quarto capítulo analisamos as identificações atribuídas à juventude nos documentos selecionados: PCN, PNE, Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil

(estudo interministerial, composto por técnicos do Ministério da Educação e da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República), alguns documentos do site da Secretaria Nacional da Juventude que relacionam juventude, trabalho e escolarização. Analisamos os discursos mais recorrentes e as como a juventude é projetada, significada nos documentos a partir destes discursos. Identificamos a performatividade como um dos principais discursos. O discurso do controle também está presente nas projeções juvenis nos documentos. Trabalho e mundo produtivo tem recorrência nas significações de jovem. O processo de escolarização como preparação para o futuro também contribuiu para fixar identidades jovens, principalmente nas políticas públicas para este público.

Concluimos que apesar de sabermos que as fixações fazem parte de sistemas discursivos hegemônicos e que estes mesmos discursos tem seus modos de fazer controle, parecem cada vez mais difíceis, precários e contingentes os fechamentos. Apesar das tentativas de controle das interações sociais, pelos discursos que perpassam a produção de políticas de currículo para o ensino médio, por se constituir por práticas sociais que vão muito além dos muros escolares, a juventude não é tão facilmente contida e fixada. Apesar de ter identificações contingentes, seu fazer-se também inclui o próprio questionamento das fixações e constrangimento de outras possibilidades de ser.

Aprofundar as dimensões e complexidades da juventude como produção discursiva pode contribuir para compreender práticas sociais que atribuem sentido, neste caso compreendendo juventude como um grupo de pessoas de certa idade. A construção de juventude como futuro da nação e/ou grupo de risco e perigo à sociedade traz implicações inclusive para como este grupo poderá ser trabalhado em políticas públicas e na própria produção de currículo. Pois, uma vez significados como delinquentes ou como possibilidade de transformação para construções mais democráticas do social, as práticas sociais implicadas para diferentes significações tenderão a ser diferenciadas. O principal desafio colocado é que este estudo se desenvolva de forma a contribuir para pensar o processo de construção de currículos observando-se práticas sociais e refletindo sobre os horizontes que são colocados como projeções do social, incluindo significações de juventude no ensino médio.

1. TEORIA DO DISCURSO

Na teoria do discurso há três conjuntos de categorias centrais: a) Discurso; b) Significantes vazios e hegemonia; c) Retórica. Por discurso se entende um complexo de elementos em que as relações têm um papel constitutivo. Os elementos não existem antes das relações, mas se constituem no complexo relacional e são como são por suas relações. “Uma ação é o que é somente através de suas diferenças com outras ações possíveis e com outros elementos significativos – palavras ou ações – que podem ser sucessivos ou simultâneos.” (LACLAU, 2013, p.92)

A constituição de uma totalidade de diferenças se dá pela relação das diferenças, porém tal totalidade é impossível, não há totalidade que abarque todas as diferenças. Em sua constituição pela interação de diferenças há como resultado a exclusão de outras (diferenças) para que a totalidade possa constituir-se, mesmo precariamente. Um exemplo é a constituição do social, que em sua totalidade não pode abarcar todas as demandas e que para constituir-se, precariamente, demoniza um setor da população. As diferenças, na totalidade, tornam-se equivalentes na recusa ao tal setor excluído. “A equivalência é precisamente o que subverte a diferença, de maneira que toda identidade é construída dentro desta tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência.” (LACLAU, 2013, p.94). A questão é que mesmo sendo o social, como exemplo de totalidade precária e falida, uma plenitude inalcançável, é ainda assim um fechamento necessário para que se deem os processos de significação e identificação.

A totalidade constitui um objeto impossível. O social é precariamente possível – uma diferença, particular, assume a representação de uma totalidade que na verdade é impossível por ser incomensurável. Esta diferença será, mesmo em sua particularidade, a significação universal da representação. E quando uma diferença porta a significação universal de uma representação então temos a hegemonia. O social portanto, como totalidade falida é um horizonte e não um fundamento pelo qual as relações se dão (LACLAU, 2013, p.95). Uma diferença particular assume a representação de uma totalidade que a excede.

Assim, o social não se constitui como fundamentado e determinado pela economia (por exemplo), mas constituído discursivamente, como um horizonte e em jogos de significação. Essa diferença é a parte que representa o todo (sinédoque); um todo inominável (pois um termo literal não daria conta) e que portanto é nominado figurativamente (catacrese); é como nomear figurativamente a “perna da cadeira” por não haver nomeação literal que a

expresse, assim a sociedade é nomeada figurativamente, pela operação hegemônica, de um particular representando o universal, por não poder ser expressada literalmente enquanto totalidade impossível.

A diferença e a equivalência são condição para a construção do social, portanto o social nada mais é que o local de tal tensão. Toda identidade social é constituída no ponto de encontro da diferença e da equivalência e uma determinada identidade proveniente do campo total das diferenças encarna a função totalizadora. (LACLAU, 2013, p.107)

Laclau (2013) sugere pensar em identidades sociais considerando a noção de demandas e a noção de povo. O povo constitui uma relação real entre agentes sociais; uma forma de constituir a unidade do grupo. Haveria portanto outras lógicas dentro do social que fazem possíveis tipos de identidades diferentes da populista. Quanto às demandas (unidades menores deste grupo, o povo) podem significar desde uma petição a uma reivindicação.

O autor exemplifica com um caso comum em países de terceiro mundo no qual uma grande massa de migrantes agrários se estabelece em vilas empobrecidas afastadas do centro industrial cujo problema de moradia é levado pelas pessoas afetadas pela questão às autoridades competentes solucionarem. Está aqui o caso de demandas que são inicialmente uma petição. Caso satisfeitas as demandas, é terminado o problema. Caso não sejam satisfeitas, as demandas são acumuladas, acumulando também a incapacidade do governo de lidar com tais demandas diferenciadamente (uma separada da outra) e então é estabelecida uma relação equivalencial que origina uma cadeia (equivalencial) de demandas insatisfeitas. Um quadro que poderá dar origem a uma configuração populista em que o povo é o ator histórico potencial para a mobilização política de mudanças por reformas, quadros de miséria e outras queixas sociais (LACLAU, 2013, p. 97 a 101).

A identidade popular é construída na consolidação de uma cadeia equivalencial. As demandas são reivindicações à ordem estabelecida. Um grupo, por sua vez, é a articulação de demandas, mesmo que caracteristicamente precária e instável porque não há uma ordem que possa absorver totalmente às demandas. Então, entendendo o social como constituído discursivamente, a estrutura social como descentrada, aberta, impossível e necessária, cujas possibilidades de significação e identificações são infinitas, as demandas correspondentes são diversas e infinitas. Isto porque a ordem é a fixação de sentidos hegemônicos resultado de uma cadeia articulatória de demandas que se deu por lutas antagônicas. E o antagonismo são relações sociais pelas quais uma identidade é constituída pela presença do outro e pelas quais as demandas de uma são hegemônicas em detrimento, em exclusão às demandas da outra.

Dessa forma não haveria uma ordem que fosse a totalidade unificada (LACLAU, 2013, p.09), que fosse a totalidade das demandas já que uma se hegemoniza em exclusão à outra.

Nesta perspectiva, historicamente, há uma luta pela hegemonização de demandas.

Decidir as demandas que ganham força e defini-las como centrais é o que constitui os sujeitos como tal, permitindo-lhes se identificar uns com os outros. [A estrutura social] é apenas um momento de fixação, provisório e contingente, ainda que, por vezes, essa provisoriedade perdure por séculos. Nesse sentido, o que constitui os negros, brancos, indígenas, capitalistas e trabalhadores como grupos são as decisões de dar centralidade a uma dada demanda e fazer dela algo como uma bandeira de luta (LOPES; MACEDO, 2011, p. 229).

A identidade do sujeito nada mais é do que uma ficção, uma identificação contingente que pretende temporariamente conter a fluidez das infinitas possibilidades de identificações. Desta forma, argumentando que a identidade do sujeito não é definida pela posição na estrutura social e abandonando algumas categorias marxistas, a teoria do discurso opta por entender o social como horizonte, como estrutura desestruturada, impossível de ser totalmente fechada e fixada e de definir as identidades dos sujeitos a partir de suas posições e lugares supostamente fixados.

No marxismo afirma-se que a história da humanidade é a história da luta de classes. Esta afirmação, na perspectiva discursiva, traz três decorrências a pensar: a) a história da humanidade como um objeto unificado com uma estrutura coerente e compreensível; b) a determinação dos agentes desta história (*i.e.*, as classes sociais); c) a relação de interação entre tais os agentes (a luta) (LACLAU; MOUFFE, 2011, p.09).

No início dos anos oitenta, no contexto do término da Guerra Fria, os pensadores de esquerda tinham como base teórica o marxismo. No entanto, na perspectiva de Ernesto Laclau (LACLAU; MOUFFE, 2011; LACLAU, 2013), o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo não pode ser adequadamente explicado pelas categorias marxistas. Noções clássicas desta corrente de pensamento, como “classe”, a tríade “econômico, político e ideológico” e a contradição entre forças e relações de produção são insuficientes, teoricamente, para explicar a complexificação do social e ainda mais na atualidade em que o social é perpassado, na prática, por novas formas de participação política como os movimentos sociais e no campo teórico por paradigmas como o multiculturalismo e o pós-modernismo.

Na perspectiva da teoria do discurso, é necessária uma releitura que desconstrói as principais categorias do marxismo a partir de um deslocamento de suas condições de

possibilidade e do desenvolvimento de novas possibilidades para além do que possa ser compreendido como simples “aplicação de uma categoria” (LACLAU; MOUFFE, 2011). Desta forma, “reler a teoria marxista a luz dos problemas contemporâneos implica necessariamente em desconstruir as categorias centrais dessa teoria” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 10). Neste sentido, Laclau aceita ser chamado de pós-marxista com duas condições: que se entenda sua teoria como: a) uma reapropriação dessa tradição intelectual e b) um ir além dessa tradição, ultrapassando-a. Ao mesmo tempo, ele deixa claro que essa tarefa não pode ser reduzida a uma discussão interna do marxismo e que devem ser chamados para tal, campos de discursividade externos (em especial, o pós-estruturalismo, e mais especificamente a desconstrução e a teoria lacaniana), impossíveis de serem traduzidos ao marxismo (LACLAU; MOUFFE, 2011, p.10-11).

Centrada na matriz gramsciana e na categoria de hegemonia, a teoria do discurso pretende focar mais adequadamente os problemas contemporâneos, as discussões sobre subjetividade política, democracia e economia globalizada. Assim, a abordagem teórica de Gramsci, que traz conceitos como “guerra de posição”, “bloco histórico”, “vontade coletiva”, “liderança intelectual e moral”, é tomada como ponto de partida para as reflexões de Laclau.

Portanto, o pensamento de Gramsci é um momento de transição na desconstrução do paradigma político essencialista do marxismo clássico. Para Gramsci o núcleo de toda articulação hegemônica continua sendo uma classe social fundamental. Diferentemente, a teoria do discurso sugere ir adiante e desconstruir a noção de classe social. Questiona-se a visão de que a sociedade é uma estrutura inteligível que poderia ser transformada a partir de um ato fundacional como a revolução de uma determinada classe, a operária, cuja vontade coletiva seria unificada e homogênea. O principal problema da compreensão tradicional dessa noção, inclusive na própria perspectiva gramsciana, é que ela supõe que os diversos agentes sociais têm uma posição de sujeito unificada e no capitalismo contemporâneo essa unidade é precária porque está em constante processo de rearticulação hegemônica (LACLAU; MOUFFE, 2011, p.22-23). Dado o caráter central do conceito de hegemonia, a estrutura argumentativa da teoria do discurso parte de sua reconstrução genealógica na tradição marxista.

1.1 A releitura da categoria hegemonia

O percurso de estudo de Laclau da categoria hegemonia começa na socialdemocracia russa, passa pelo leninismo e culmina com Gramsci onde adquire importância central. Para Gramsci a hegemonia é o conceito chave que permite compreender o tipo de unidade que existe em qualquer formação social concreta. Para Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011), interessam também os desdobramentos teóricos em diversos autores marxistas como Rosa Luxemburgo e K. Kautsky. A primeira multiplica os pontos de antagonismo e as formas de luta (que Laclau e Mouffe chamam de "posições de sujeito") e mostra a impossibilidade de controlar ou planificar essas lutas a partir de uma única direção sindical ou política. O segundo é autor de um documento chamado *La lucha de clases*, de 1892, cuja análise da estrutura social (com base na sociedade alemã), segundo Laclau, é simplista e reducionista, limitando-se à instância econômica. Nele os agentes sociais são constituídos em torno de interesses determinados pelas relações de produção. A racionalidade de suas ações e as formas de seu cálculo político podem ser determinadas a partir da lógica do modo de produção capitalista (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 32-40). E por mais que se acrescentassem múltiplas instâncias tais como a política, a ideológica e outras que complexificariam o paradigma em questão, ainda assim cada uma dessas operaria teoricamente por identidades tão fixas quanto instância econômica. E mesmo que, a unidade da classe operária seja tomada como ponto de partida para as lutas, a formação e a organização são dadas como algo já completo, concluído, restando somente à classe realizar a transformação histórica de desigualdades no capitalismo (LACLAU; MOUFFE, 2011, p.40-45).

Porém, Laclau e Mouffe observam uma cisão entre o que professa a teoria e a prática. Esta cisão representa o sintoma de uma crise que, ao interior do marxismo, originou três respostas: 1) a constituição da ortodoxia marxista; 2) o revisionismo; 3) o sindicalismo revolucionário. A primeira resposta aposta nas leis de movimento da infraestrutura que, garantidas pela ciência marxista, anunciam a reconstituição revolucionária da classe operária. Em outras palavras, elas reafirmam o valor intransigente da teoria acima da crise manifesta pelo capitalismo, considerada artificial e transitória. O movimento operário se reconstituiria perante a crise e daria lugar à revolução socialista anunciada pela teoria marxista (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 46-50). A segunda é uma crítica ao marxismo clássico baseada na autonomização do político em relação ao econômico – isto é, o político não está determinado pelo econômico. Tanto para a ortodoxia quanto para o revisionismo a esfera política e a esfera econômica se unificam, só que se para a primeira essa unificação responde a leis evolutivas antecipáveis teoricamente, para o segundo a unificação supõe não só processos antagônicos

(luta de classes) como processos harmoniosos (avanços democráticos, por exemplo, em termos de justiça social) e em particular a postulação de um novo sujeito transcendente: o sujeito ético que se impõe numa humanidade liberada da necessidade econômica (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 60-66). Para a terceira, o marxismo não é apenas uma teoria, mas a ideologia que dá sentido e unifica as lutas do proletariado. É o marxismo entendido sobretudo como a organização estratégica da classe operária para a prática da luta revolucionária (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 68-75).

Um ponto importante na linha genealógica traçada pelos autores diz respeito à compreensão leninista do conceito de hegemonia. O principal limite desta compreensão é postular uma exterioridade do vínculo hegemônico em relação à identidade de classe dos agentes. O que funda tal exterioridade é pensar a identidade dos agentes sociais em termos de “interesses” e afirmar a transparência dos meios de representação em relação ao representado; como se o partido operário representasse transparente e uniformemente os interesses da classe operária em oposição a outro partido que representaria de modo igualmente transparente e uniforme os interesses da outra classe social (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 86-87).

Ao mesmo tempo em que Laclau e Mouffe criticam, teoricamente, essa concepção de hegemonia, ele também mostra como ela esteve acompanhada de práticas autoritárias associadas ao estabelecimento da relação de representação como o mecanismo político fundamental. Com efeito, se na prática democrática da hegemonia se coloca em questão o processo de representação e sua transparência, na prática autoritária esse processo adquire um caráter inquestionável (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 90 ss.)

Na teoria do discurso uma das operações através das quais se põe em prática o processo de representação é o de equivalência, que desloca a identidade na qual ela se fundamenta, dos objetos aos contextos de sua aparição. Ocorre como no caso do uso do setor popular na política representacionista, que faz equivaler diferentes identidades que conformam o setor popular, como se tivessem uma identidade comum (LACLAU; MOUFFE, 2011, p.96). Assim, acrescenta-se mais um problema à teorização marxista, qual seja, manter uma identidade de classe como princípio articulador das diferentes posições de sujeito. Essa questão é respondida de duas maneiras segundo as concepções de representação democrática e autoritária. Uma resposta implica a extensão completa do modelo de representação, a outra é sua substituição pelo princípio de articulação. Pela expansão da representação cada instância representa a outra até alcançar um último núcleo de classe que daria sentido a toda a série. Pela articulação se aceita a diversidade estrutural das relações entre os agentes sociais e compreende-se a unificação entre elas, não como expressão de uma essência comum, mas

como resultado de uma luta e construção políticas. Nesse sentido, se a classe operária como agente hegemônico consegue articular diversas lutas e reivindicações democráticas, isso não responde a um hipotético privilégio seu, mas a sua iniciativa política contingente quando e se isso ocorrer (LACLAU; MOUFFE, 2011, p.98-99).

Para Laclau e Mouffe, essa concepção da política e da hegemonia como articulação encontra uma expressão teórica consistente apenas na obra de Antonio Gramsci, de quem ele faz uma apropriação crítica. Um conceito chave no pensamento de Gramsci é o de ideologia. Para o pensador italiano, a ideologia não é um sistema de ideias ou uma falsa consciência dos atores sociais (como no marxismo tradicional) mas um todo orgânico e relacional que a partir de alguns princípios articuladores básicos solda a unidade de um bloco histórico⁶. Laclau destaca alguns pontos inovadores da análise gramsciana. Os sujeitos políticos não são classes sociais, mas vontades coletivas resultantes da articulação política de forças dispersas e fragmentadas, como na luta pela justiça que unifica ativistas diversos. A ideologia não está constituída por elementos estritamente classistas, o pertencimento ideológico não corresponde a um pertencimento de uma classe social. Porém, os autores veem em Gramsci uma incoerência fundamental que faz com que este não consiga superar o dualismo do marxismo clássico. Para Gramsci, em toda formação hegemônica deve haver um princípio unificante que remete a uma classe fundamental. A hegemonia de classe acaba não sendo o resultado de uma luta contingente mas um produto de um marco estrutural apriorístico no qual toda luta deve ter lugar (toda luta se dá a partir do princípio unificante). Eis um núcleo essencialista no pensamento de Gramsci: afirmar que a hegemonia, fatalmente, responderá a uma classe econômica por leis necessárias e absolutas (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 102-104).

Para constituir teoricamente o conceito de hegemonia, a teoria do discurso opera uma série de dissoluções dentro do campo conceitual marxista. Trata-se, para o intelectual argentino, de negar qualquer enfoque essencialista das relações sociais e de afirmar, ao contrário, o caráter precário das identidades e dos sentidos que as compõem. Por isso é preciso a sociedade não estar determinada unicamente pela economia e a explicação das leis de movimento de uma sociedade não podem ser reduzidas a dialética. Tal redução significaria

⁶ Bloco histórico compreende para Gramsci uma situação histórica de relação entre estrutura (relações materiais) e superestrutura (relações ideológicas e culturais) e em cuja unidade cujas as relações sociais se desenvolvem de forma a atingir um momento histórico de tamanhas contradições entre as forças produtivas e a organização política que é inegável a busca pela superação das relações de produção e substituição por novas formas, novas condições históricas de produção (GALASTRI, L., 2009).

uma determinação essencial e última à qual se reduziriam todas as outras determinações. Laclau e Mouffe opõem articulação a dialética. Define articulação como

“toda prática que estabelece uma relação tal entre elementos que a identidade destes resulta modificada como resultado dessa prática. À totalidade estruturada resultante da prática articulatória chamaremos discurso. Chamaremos momentos as posições diferenciais na medida em que aparecem articuladas no interior de um discurso. Chamaremos, pelo contrário, elemento a toda diferença que não se articula discursivamente” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 142 – 143).

Para compreender essas definições os autores oferecem alguns esclarecimentos. Primeiro, as formações discursivas não são unidades acabadas, o que as caracteriza é a regularidade na dispersão, ou seja, a fixação dos elementos em momentos nunca é completa. Segundo, não existe distinção entre práticas discursivas e não discursivas. Todo objeto é um objeto de discurso e toda prática se estrutura em alguma forma de totalidade discursiva. Conforme os autores explicam, um terremoto ou a queda de um ladrilho são fatos existentes, mas a significação de “fenômeno natural” ou “ira de Deus” está relacionada à estruturação de um campo discursivo (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 146). A articulação se dá sempre prática, não há um plano de constituição a priori como considerava Gramsci. Isso faz com que a lógica de relações sociais seja incompleta e contingente por não ser previsível e antecipável. As identidades sociais também não tem um caráter necessário e determinante, elas são relacionais e se constituem discursivamente. Até a sociedade deixa de ser um objeto legítimo de discurso, não se pode falar de sociedade pois ela não existe enquanto totalidade. O que existe são relações fluidas que impedem um fechamento pleno ou uma sutura completa de uma hipotética ou eventual totalidade. O social se constitui discursivamente sem que faça sentido falar de interioridade e exterioridade (por ex.: a sociedade e a natureza, a sociedade e a cultura) pois não há nada exterior ao discurso, sem que se possa afirmar um sistema fixo de diferenças. Contudo, o social existe como o esforço por produzir esse objeto impossível que é a sociedade, como a tentativa de fixar as diferenças, de constituí-las a partir de um centro. Os chamados pontos nodais são os pontos discursivos privilegiados nessas tentativas de fixação de diferenças. Mas as tentativas não podem ser bem sucedidas porque a articulação das diferenças não pode ser nunca completa, nunca todos os elementos se transformam em momentos numa transposição completa (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 152-153).

Toda formação discursiva é polissêmica, o que significa que contém uma proliferação de significados, por isso os pontos nodais estão sempre transbordados simbolicamente e nenhuma formação social consegue ser idêntica a si própria. Nisso a prática da articulação

encontra seu sentido, na construção de pontos nodais que limitem a polissemia de uma formação social, ou seja que fixem parcialmente o sentido. Essa articulação será sempre parcial e provisória. O social não tem essência. A sociedade é impossível. Toda prática social é a articulação das diferenças (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 154-155).

Quanto à categoria de sujeito, Laclau e Mouffe (2013) combatem as posições essencialistas e idealistas. Eles consideram que o sujeito não pode ser a origem das relações sociais, na prática é que o sujeito se constitui como sujeito. Um jovem não origina as relações sociais, são as práticas que o constituem como jovem, pois é na prática, nas posições de sujeito que ele ocupa, que se constitui sua identidade juvenil. Nesse sentido, os autores recriam, ressignificam a categoria de posições de sujeito, que são posições discursivas, portanto abertas, não fixas e provisórias para dar conta do processo de constituição de subjetividade. Apresentam a discussão de duas categorias relevantes nos estudos sociais: Homem e o sujeito do feminismo. No primeiro caso, é preciso entender não que o ser humano tenha uma essência, mas como foi constituída a partir do século XVIII essa categoria na luta em defesa dos valores chamados humanistas. Do que se trata é de encontrar uma análise mais precisa das formações discursivas que permita desenvolver essa luta com ferramentas conceituais mais precisas. Da mesma forma não se aceita um mecanismo único ou um dispositivo unificador da opressão das mulheres pois embora as diversas práticas que produzem a mulher como categoria estejam mutuamente interconectadas, não existe uma única causa da opressão das mulheres. Assim, na teoria do discurso, destaca-se a importância de lutas localizadas e não universalizantes contra as diversas formas de opressão social. Nesse sentido, se o sujeito não pode ser uma fonte de sentido unificante e totalizante, o que expressa um desejo de plenitude permanentemente adiado, a dispersão das posições de sujeito também não é uma ferramenta conceitual apropriada na medida em que consolida os antagonismos sociais.

A questão então está em propiciar uma articulação hegemônica (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 163-164) pois os antagonismos são relações sociais nas quais a constituição de uma identidade é confrontada pela presença do outro (como o homofóbico em relação ao homossexual), as posições de sujeito se opõem de forma que uma limita as práticas da outra, impedindo sua existência real. É o antagonismo que impede que o social tenha uma presença plena, que seja pura positividade (poder haver todas as possibilidades), em outras palavras, é o que introduz a negatividade no social (homossexual como ameaça à identidade heterossexual). Nesse sentido, os antagonismos mostram os limites de uma sociedade, ou seja aquilo que conspira contra a polissemia, contra a infinitude de possibilidades identitárias.

Como no caso dos colonizadores em antagonismo aos colonizados. Colonizadores são equivalentes em relação ao que os ameaça como colonizadores. Colonizados também são tornados equivalentes em relação ao que os ameaça como colonizados. Neste antagonismo os polos são simplificados.

Nas lutas antagônicas, uma maneira de se posicionar é através da equivalência, que é o ato de apagar provisoriamente o caráter diferencial de termos diferentes. Ou seja, as equivalências são atos discursivos que permitem que a negatividade (ser ameaçado pelo outro) tenha uma existência real. Assim a equivalência simplifica o espaço político. A lógica da equivalência divide o espaço social negativamente (a identidade e o que ameaça a identidade). O espaço político é o conjunto de práticas pelas quais o sujeito se constitui. Como o caso de um jovem habitante de uma comunidade empobrecida, homossexual, negro que em sua constituição subjetiva pode se aliar a outros agentes que lhe são antagônicos. Em cada luta antagônica os agentes sociais podem equivaler-se, mesmo sendo antagônicos em outras posições de sujeito (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 174-176).

1.2 Hegemonia

A hegemonia surge nas práticas articulatórias. Mais uma vez, a teoria do discurso reconstrói a maneira pela qual o marxismo constituiu uma classe social como o sujeito articulador fundamental. Essa explicação é refutada pelo seu caráter essencialista. O autor reintroduz uma distinção entre discurso e campo geral de discursividade. A hegemonia se dá no interior de certas formações discursivas a partir de elementos que carecem de uma articulação discursiva precisa. Pela articulação os elementos se cristalizam em momentos “fixando parcialmente o sentido do social num sistema organizado de diferenças” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 179). Além disso, é preciso que a articulação se realize enfrentando práticas articulatórias antagônicas. As duas condições de uma articulação hegemônica são a existência de forças antagônicas e a relativa estabilidade das fronteiras que separam essas forças.

A hegemonia é sempre resultado de um excesso de sentido provocado por um deslocamento, por isso nenhuma lógica hegemônica pode dar conta da totalidade do social ou se constituir no seu centro. Há práticas hegemônicas porque há abertura do social. O problema do poder não pode ser colocado em termos de uma classe ou setor que se constituiria no

centro de uma formação hegemônica e também, não pode se colocar como alternativa, o pluralismo ou a dissolução do poder no social. A hegemonia é um tipo de relação política, uma forma da política.

Para pensar relações entre hegemonia, democracia e socialismo, A teoria do discurso se afasta dos projetos jacobino e marxista na medida em que eles afirmam pontos privilegiados de ruptura (a revolução) e defendem que as lutas devem confluir num espaço político unificado. Ao contrário, a teoria do discurso defende a pluralidade e indeterminação do social. Segundo a perspectiva discursiva, as lutas sociais são diversas, nada nelas é inevitável e natural e cada uma deve ser explicada. Essas lutas têm um caráter político quando seu objetivo é a transformação de uma relação social que coloca um sujeito em relação de subordinação. Portanto a política é a “criação, reprodução e transformação das relações sociais. O problema do político é o problema da instituição do social, ou seja, da definição e articulação de relações sociais num campo atravessado por antagonismos” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 195).

A partir da Revolução francesa foram dadas as condições discursivas para expor as diferentes formas de desigualdade como ilegítimas, antinaturais e fazê-las equivalentes a formas de opressão. Há relações de subordinação pelas quais um agente se submete às decisões do outro; e também há relações de opressão nas quais as relações de subordinação se tornaram matrizes de antagonismos; e ainda relações de dominação que são o conjunto das relações de subordinação consideradas ilegítimas por alguém exterior a elas. A partir da existência e disponibilização do discurso da democracia, com práticas articulatórias de diversas formas de resistência à subordinação, temos as condições que tornam possíveis as lutas contra os diferentes tipos de desigualdade (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 197-198).

Durante o tempo em que predominou um modo tal de instituição “totalista” do social, a política não podia ser mais do que a repetição de relações hierárquicas que reproduziam o mesmo tipo de sujeito subordinado. O momento chave no começo da revolução democrática pode situar-se na Revolução francesa. (...) Foi ao nível do imaginário social que surgiu então algo verdadeiramente novo com a afirmação do poder absoluto do povo. É ali (...) que se situa a verdadeira descontinuidade: o estabelecimento de uma nova legitimidade, na invenção de uma cultura democrática (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 197).

Certas transformações sociais podem ser o contexto que modificam relações sociais que não haviam sido construídas sob a forma de subordinação, em relações de subordinação. Também novos problemas que influenciam a organização da vida social podem originar

antagonismos e formas diversas de resistência e constituir terreno para a luta contra desigualdades (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 202).

Na formação social do pós-guerra as novas formas culturais vinculadas aos meios de comunicação em massa produzem uma nova cultura (de massas). Nesta cultura há elementos poderosos de subversão das desigualdades. Os sentidos deste discurso referem-se ao consumo como participação social e atribuem à sociedade do consumo o sentido de progresso social e modelo de sociedade democraticamente avançada pois permite o acesso cada vez maior a bens de consumo para a vasta maioria da população. Neste jogo de aparência de igualdade e democracia, destacamos o que Laclau e Mouffe chamam de cultura democrática do consumo para desenvolver a categoria de juventude. Os jovens são significados como um “novo eixo de emergência de antagonismos” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 208). Eles são uma categoria específica de consumidor, impulsionados a buscar autonomia financeira, apesar de tal autonomia não ser tão facilmente concedida numa sociedade em crise econômica e de empregos como no contexto da sociedade capitalista na atualidade. Se acrescentarmos a desintegração da família e o reducionismo consumista pelo qual esses jovens são atravessados neste contexto, bem como a ausência de formas sociais de integração, esses fatores podem contribuir para explicar as formas de rebeldia dos jovens na sociedade contemporânea (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 207-209). Evidentemente, os autores estão se referindo a um tipo de luta que não é mais do que um pano de fundo para as lutas específicas que os jovens, nas suas posições de sujeito, tomam parte.

Os trabalhadores jovens estão inscritos em outras relações sociais cuja pluralidade não pode ser eliminada para a constituição de uma classe operária unificada. As formas que as lutas contra as desigualdades vão tomar dependem de um contexto discursivo muito mais amplo que as simples relações de poder. Há uma pluralidade de formas de construir um antagonismo a partir de diversos modos de subordinação. Por exemplo, a ecologia pode ser “anticapitalista, antiindustrial, autoritária, libertária, socialista, reacionária, etc.”. Todas as lutas podem ser articuladas a discursos muito diferentes. A articulação dá o caráter à luta. Toda política que pretenda ser hegemônica deve sempre aspirar a uma pluralidade de planos fazendo parte de cadeias de equivalência e se articulando com outras lutas (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 213).

Laclau e Mouffe não são apenas teóricos acadêmicos, mas buscam pensar uma teoria associada aos movimentos políticos contemporâneos. Identificam-se como intelectuais de esquerda e procuram pensar um programa político que radicalize a prática democrática. Nos seus termos, trata-se de participar da revolução democrática e “expandir as cadeias de

equivalências entre as distintas lutas contra a opressão” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 222). A aposta é pelo pluralismo: trata-se de impedir a concentração do poder tanto nas formas opressivas quanto nas lutas de resistência. A unidade nas lutas revolucionárias só pode ser resultado de uma articulação hegemônica, que, ela própria, se alcança a partir de lutas específicas em diferentes esferas do social. Não há como antecipar ou prever o sentido futuro que essas lutas tomarão na medida em que o social está caracterizado por um constante deslocamento, descentramento e pluralidade discursiva. Requer-se expandir as cadeias de equivalência que abrangem diversas lutas contra a opressão para uma construção hegemônica que consolide, por exemplo, lutas pela pluralidade sexual, contra o trabalho infantil, opressão de mulheres, pela igualdade racial (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 223).

Assim, uma concepção progressista da política renuncia a conhecer os fundamentos últimos do social. Dessa transformação dos fundamentos em lógicas sociais, Laclau estende as diversas dimensões de uma política democrática. Um princípio importante dessa política é o de equivalência democrática. Por essa equivalência, diferentes demandas constroem um grupo (com um sentido compartilhado). Como não existe equivalência total e toda equivalência é precária pelos desníveis do social, é preciso complementar a equivalência democrática com uma demanda de liberdade que torna a democracia radical e plural. Desse modo, Laclau e Mouffe resgatam um aspecto importante do liberalismo, aquele que se enfrenta ao individualismo possessivo e resgata a liberdade do indivíduo para realizar suas potencialidades (LACLAU; MOUFFE, 2011, p.229-230).

As várias posições de sujeito e antagonismos constituem uma diversidade e não poderiam ser explicados por um discurso único.

Instituições jurídicas, o sistema educativo, as relações de trabalho, os discursos de resistência das populações marginais constroem formas originais e irreduzíveis de protesto social e nessa medida fornecem toda a complexidade e riqueza discursiva sobre a qual o programa de uma democracia radicalizada deve fundar-se (LACLAU; MOUFFE, 2011, p.238).

Portanto não há categorias sociais privilegiadas pois são diversas as esferas possíveis de luta. É justamente isso que impediu a tradição marxista clássica, desde Lenin até Gramsci, desenvolver as suas potencialidades teóricas e práticas. Na perspectiva de Laclau, para que isso aconteça, é preciso um duplo movimento: por um lado, negativo, consistente em renunciar a toda essência para explicar a realidade e os elementos que a compõem; por outro, afirmativo, reconhecendo o caráter aberto, contingente, ambíguo, antagônico e inacabado do social. É apenas quando se verificam essas duas condições que é possível, a partir do conceito

de hegemonia, radicalizar uma democracia plural como forma de pensar e também de praticar a política.

Vimos anteriormente que os sujeitos são descentrados e suas ações políticas configuram processos de identificação e também articulação de demandas e que, portanto, pensar e praticar política inclui tomadas de decisão em meio à fluidez das identificações. Dessa forma, ao fixar, teríamos uma identidade plenamente constituída. Porém ela conforma somente um fechamento precário no sentido de conter a diferença. Se fosse possível controlar totalmente os sentidos num fechamento, então não haveria a diferença. Mas isso não é possível mesmo diante de hegemonias fortes e identificações estáveis que perduram por mais tempo, isso porque no discurso há sempre novos jogos de linguagem gerando novos sentidos (LOPES, 2011, p. 230 e 252).

A proposta de Laclau para renunciar a toda essência para explicar a realidade e os elementos que a compõem e de reconhecer o caráter aberto, contingente, ambíguo, antagônico e inacabado do social, para uma democracia plural como forma de pensar e de praticar a política, também é a base para compreendermos a produção de políticas de currículo.

2 TEORIA DO CURRÍCULO

Em diálogo com a teoria do discurso, concebemos a produção de currículo para além de dualidades, macroestruturas explicativas e microcontextos, pois vemos o próprio currículo como “arena política em que múltiplos sentidos do que vem a ser currículo são disputados” (LOPES; MACEDO, 2011, p.9). Compreender o currículo como discurso é entendê-lo como texto, produto de interpretações, reinterpretações. A produção de currículo compreende formações discursivas que dão sentido (à escola, à juventude, ao ensino médio). Essas formações discursivas se dão em diferentes contextos como a sala de aula, as pautas governamentais, as legislações sobre ensino e juventude e são um conjunto de discursos articulados.

As formações discursivas são um conjunto de discursos articulados e os discursos limitam a significação das práticas sociais. Discurso é prática e prática é discurso, estão, portanto, implicados nas práticas discursivas a linguagem, as instituições, as ações. As práticas sociais estão limitadas por significações fixadas nas formações discursivas. O sentido de escola está circunscrito às práticas discursivas que o significam.

Pensar a produção de currículo sob a perspectiva da teoria do discurso é questionar identidades fixas e binarismos que entendem o currículo como imposto de cima para baixo (*top-down*) ou de baixo para cima (*bottom-up*) (LOPES; MACEDO, 2011), ignorando que na dinâmica de sua produção estão contextos, sujeitos, demandas, lutas, etc. que lhe conferem a complexidade e a indeterminação como características. A perspectiva do modelo *top down* compreende uma dinâmica de produção e controle na qual o Estado é o principal sujeito que produz políticas de currículo e controla os produtos por resultados de testes padronizados, tendo os professores como implementadores das políticas oficiais. A justificativa para este modelo está em, por exemplo, pensar qualidade de educação associada ao oferecimento de um mesmo currículo para todos os alunos como solução para o problema da desigualdade da escola. Pela teoria do discurso, questionamos a visão em que a política curricular é entendida como imposição “de cima para baixo” e em que as ações do governo e órgãos de financiamento são consideradas como determinantes na estrutura e na orientação filosófica, política e metodológica do currículo nacional, com a exclusão de outros sujeitos entendidos como agentes de menos poder de influência.

No modelo *bottom-up* as releituras das políticas seriam traduzidas em práticas cotidianas diversas de tal forma a, inclusive, lutar contra um currículo oficial unificado, já que os textos oficiais são abertos, passíveis de interpretações, traduções e releituras.

Por ser o currículo, texto, está sujeito a fechamentos contingentes, traduções e interpretações, sem que haja fatores determinantes que garantam a leitura de uma certa forma (BALL, *apud* LOPES; MACEDO, 2011). Enquanto prática discursiva, na produção de currículo, estes agentes constituem o social, produzindo sentidos. Suas práticas lutam pela hegemonia de valores, métodos didáticos, conhecimentos na tentativa de fechamentos para cumprir um projeto de sociedade.

Em diálogo com os estudos de Stephen Ball sobre o ciclo de políticas, que ampliam a compreensão da produção de currículo para além da dualidade de imposto de cima para baixo ou de baixo para cima, questionamos a visão binária de produção de currículo. Há uma fluidez na produção de políticas muito além de vê-lo como um instrumento de controle do estado sobre a educação ou prática totalmente autônoma dos professores em sala de aula.(BALL; BOWE, 1992; COHEN, 1990; COHEN; BALL, 1990a e 1990b; LOPES, 2004a).

Dialogar com o ciclo de políticas de Ball nos ajuda a entender que na produção de currículo não há separação entre a construção da proposta e as práticas de implementação. A produção ocorre no momento de formulação de textos curriculares nacionais, nas escolas, salas de aula, nas ações de grupos disciplinares, de agências financiadoras, de professores, de alunos e de outros. As políticas de currículo são produzidas por lutas sociais que buscam hegemonizar conhecimentos, valores e projetos em detrimento de outros.

Para Ball, no complexo processo de produção de políticas, há pelo menos três contextos que de produção, a saber: a) Contexto de influência: neste contexto o foco da produção de políticas seria dado aos discursos de contextos acadêmicos, de agências financiadoras, de reformas educacionais de outros países, de partidos políticos, de governos de outros países, da mídia de amplo alcance, entre outros; b) Contexto de produção de textos oficiais, leis: neste contexto os principais atores seriam as agências legislativas e executivas que escrevem e assinam regulamentações e demais documentos que orientam a educação, nas esferas federal, estadual e municipal do governo; este é o contexto em que os textos legais são produzidos; c) Contexto da prática: a atenção estaria voltada para o momento de implementação dos textos curriculares oficiais (leis, parâmetros, diretrizes, etc) nas instituições escolares via trabalho dos professores, com releituras, traduções e recontextualizações motivadas principalmente por concepções diferenciadas de currículo, pedagogia, conhecimento, experiências pessoais, compromissos, especificidades institucionais

e disciplinares, contribuindo para a heterogeneidade de leituras possíveis.(LOPES; MACEDO, 2011).

Portanto, a ideia de homogeneidade de leituras num currículo para todos, como possível solução para desigualdade da escola, ignora que a implementação de um currículo nacional é algo mais complexo que um processo aparentemente simples e fácil de diálogo e linearidade entre o contexto de influência, legislação e implementação. Em tais contextos há reinterpretções, releituras que produzem novos sentidos para as políticas curriculares. A produção de políticas de currículo não se dá por um simples processo de formulação de textos curriculares seguida da implementação via trabalho dos professores (BALL, 1992; COHEN, 1990; COHEN; BALL, 1990a e 1990b; LOPES, 2004b).

Ball (1992) afirma que os textos políticos não estão fechados, seus significados e sentidos não estão fixados e são passíveis de interpretações e contestação. Esta visão de Ball sobre a política destaca a dimensão textual da política, caracteristicamente aberta a múltiplas interpretações e questionamentos. Um exemplo é dado nos trabalhos de Cohen e Ball (1990a) e Ball e Bowe (1992) com uma dada orientação para a implementação do currículo: “ensinar para a compreensão”. Para os autores esta é uma das orientações que poderia ser questionada por achá-la redundante e desnecessária uma vez que em sua prática, em nenhum momento buscou ensinar para a “incompreensão”. Neste caso, um professor escolheria não alterar suas práticas, mesmo conforme prescreve e sugere o texto oficial, por acreditar que já ensina para a compreensão.

Na interpretação dos textos e na prática de produção de sentidos, uma variedade de interesses está em jogo. De modo que diferentes partes dos textos políticos podem entendidas de diferentes maneiras por professores, autoridades educacionais, escolas, departamentos dentro das escolas, produzindo diferentes leituras e práticas que podem, inclusive, trabalhar contra um currículo nacional, supostamente homogêneo.

Percebe-se que a ideia de implementação de um currículo nacional está limitada e circunscrita a outros aspectos da produção de políticas. Para Stephen Ball, isto ocorre porque na passagem de um contexto para outro ocorre a produção de novos sentidos ao que está escrito. Visto que a produção de políticas de currículo se dá nos três contextos, influência, produção e prática, as releituras, traduções e recontextualizações são infinitas. Um exemplo é a adaptação dos textos políticos nas leituras feitas pelos departamentos disciplinares, ou pelos professores atendendo a limitações da realidade estrutural da escola e ainda às convicções pessoais de cada um (GROSSMAN; STODOLSKY, 1995a, 1995b). Outro fator que contribuiria para a heterogeneidade nas leituras dos textos oficiais é que na tradução do texto

em práticas os sujeitos afetam o trabalho, um dos outros, na medida em que ampliam e aprofundam as discussões sobre possíveis leituras alternativas, possibilidades e limites de suas práticas em sala de aula (BALL, 1992). As produções de novos sentidos para os textos curriculares também são perpassadas por paradigmas e subculturas na escola, histórias, formas de organização, percepções e pontos de vista variados. Mesmo assim, pela perspectiva da teoria do discurso tais sentidos não são garantia de que haverá determinada leitura.

Não há garantia de que a produção do texto oficial atenderá aos significados fixados no contexto de influência, tampouco que o texto será traduzido em práticas que garantam a produção de sentidos de outros contextos. Observem que num exemplo dado num estudo de Cohen e Ball (1990a) o departamento de matemática trabalhava com um único livro didático. Um dos professores seguiu as sugestões do texto de que a classe discutiria soluções alternativas para os problemas propostos. A sugestão pretendia levantar ideias divergentes de tal forma que os estudantes poderiam explorar alternativas, discutir o que fez sentido e explicarem suas respostas. Este era um novo elemento no texto do livro didático, adicionado em resposta à mudança no sistema educacional. Porém no seguimento do exercício, o professor conduziu a discussão de forma convergir para uma única resposta certa, frustrando as intenções do texto. Alguns professores simplesmente omitiram o tópico por achar que os estudantes deviam aprender o básico. Outros professores, ainda, separavam os alunos em grupos pois o texto sugeria “trabalho de grupo”, utilizavam materiais concretos e introduziam novos tópicos, adaptando o texto de uma maneira ao seu modo. Isto mostra que textos oficiais e documentos curriculares não necessariamente constroem as práticas, direcionam leituras e são poderosos instrumentos de mudança. Na produção de currículo, os agentes podem estar inclinados e dispostos a ações que produzem significados diversos, inclusive que excluem os fixados inicialmente.

Outra contribuição do diálogo com o ciclo de políticas de Ball é entender o currículo como dissenso, caracteristicamente conflituoso. Num estudo de caso feito por Grossman e Stodolky (1995a), sobre a diferenciação de contextos disciplinares, as autoras observam o conflito de práticas entre professores de biologia que tendem a concordar com a perspectiva de transmissão do conteúdo e professores de português que tendem a aderir à perspectiva de interpretação do conteúdo. Estes assinalam a permissividade de sua matéria, falam de maior negociação na composição do currículo e os de matemática falam da restrição na composição do currículo justificada devido à necessidade de sequencialidade do conteúdo. Este é mais um exemplo das infinitas possibilidades de leituras dos textos políticos em sala de aula. Contudo, discursivamente, mesmo perpassado por sentidos como contextos disciplinares, diferenciado

acesso a recursos, diferenciado compromisso do departamento com os textos oficiais, são múltiplas as leituras, é contingente e precária a construção de sentidos: tais fatores não determinarão como se darão tais leituras. As prioridades de professores, coordenadores e chefes de departamento, suas experiências, conhecimentos fazem parte de um jogo político tenso, aberto que é provisoriamente definido pelos agentes. Não há regras, numa suposta estrutura fixa, que definam os fechamentos, as ações políticas dos sujeitos.

O próprio currículo pode ser significado como instrumento de manutenção da qualidade de educação num contexto e em outro como uma sobrecarga nas vidas estressantes de trabalho dos professores. Pode também ser formulado legalmente para atender a demandas de acordos financeiros entre governos e agências financiadoras, ou pode ainda ser pensado como ferramenta de controle para avaliar nacionalmente os desempenhos escolares.

Sendo o social constituído discursivamente são infinitas, conflituosas e abertas as significações de currículo. No contexto de produção de textos oficiais, o currículo pode ser pensado como se todo o sistema escolar tivesse semelhantes condições e recursos (tempo, professores, materiais, espaço, orçamento) e que responderão em uniformidade por disporem de capacidades iguais, o que vai de encontro às escolas pelo país, caracteristicamente diferentes. No contexto de influencia, o currículo pode ser pensado com base nos contextos disciplinares, a natureza da disciplina escolar, crenças compartilhadas sobre possibilidades e dificuldades, acordos financeiros. No contexto da prática os sentidos produzidos para o currículo podem revelar ações de nenhum nível de compromisso com os textos oficiais, autonomia nas escolhas da escola ou escolhas que atendem a dado orçamento, alto ou nenhum grau de dependência de livros didáticos (BALL; BOWE, 1992.).

O que incluir ou não, maior ou menor encadeamento e linearidade no desenvolvimento de estudos nas disciplinas, acompanhamento rígido ou discussões mais descompromissadas sobre o conteúdo que está sendo ensinado, formações de departamento multidisciplinares ou não para maiores trocas e espaço para o dissenso ou ações de ratificação de aspectos e crenças (GROSSMAN; STODOLSKY, 1995a) comum constituem práticas discursivas na produção de currículo.

O currículo enquanto discurso é prática que constitui o social, e é preciso lembrar que tais práticas de significação são ações políticas com efeitos de realidade, isto é, cotidianamente as práticas discursivas limitam, mesmo que temporariamente, possibilidades de ser. Independente do contexto de produção de políticas, os significados dados a currículo podem ser conferidos nos investimentos financeiros, nas condições materiais das escolas, na permissividade ou maior controle das ações docentes, na trajetória histórica do espaço escolar,

na linha pedagógica adotada, nas normas sociais, nos conhecimentos hegemônicos, na metodologia de pesquisa adotada em sala de aula, nas negociações e adaptações da diferença dos sujeitos e objetos nas disciplinas e nas instituições.

O diálogo com a proposta do ciclo de políticas de Stephen Ball colabora para a compreensão de que o currículo é dissenso e conflituoso.

Ball sinaliza que, nos diferentes contextos, ocorre hegemonização de certos discursos por meio de uma negociação de sentidos – e da ação dos sujeitos na criação desses sentidos – que torna híbridos os produtos culturais da política (LOPES; MACEDO, 2011, p.275)

E pela perspectiva discursiva entendemos que nos diferentes contextos de produção de políticas são infinitas as possibilidades de significação de currículo e apesar de não serem separados e estanques, mesmo havendo um movimento de fluidez entre os contextos, os agentes podem produzir sentidos contraditórios, diferentes para o currículo.

Como já visto anteriormente os antagonismos são relações sociais nas quais a constituição de uma identidade é confrontada pela presença do outro, de modo que as posições de sujeito se opõem de tal forma que uma limita e impede a existência da outra. Na produção de currículo a significação do ensino médio está relacionada à visão de um sistema escolar, que pelas políticas nacionais deve ter semelhantes condições por todo o território nacional, (obviamente confrontado por desigualdades locais). Esta significação tem como desafio a fixação de um sentido de ensino médio quando outros sentidos são produzidos por práticas perpassadas por desiguais investimentos financeiros, recursos, condições e agendas, mas também com sujeitos assinalados pela diferença, isto é, infinitas possibilidades de significação.

Esta diferença é intrínseca à produção de políticas de currículo. Nos diferentes contextos de produção de políticas há infinitas possibilidades de significação. As fixações de significado são dadas por um discurso que, como já sabemos, limita práticas, define agendas, prioriza ações, criam instituições, diretrizes, regras e normas (LOPES; MACEDO, 2011).

Se o discurso é uma prática de fixação de significados, na tentativa de conter o fluxo da diferença, isto é, das possibilidades de ser, e o social é constituído discursivamente, então a sociedade é um projeto impossível pois não há um fechamento que represente plenamente todo o social. E esta é uma questão inerente à produção de currículo visto que a educação é um dos principais significantes abordados nos projetos de sociedade mais justa e democrática. No entanto, a significação é dada por um discurso que tenta fixar o fluxo de diferenças na luta

por hegemonia. Essas ações políticas se dão por fechamentos contingentes e precários e não tem como representar o todo social. Apesar da hegemonia não ser plena, os sentidos hegemônicos tentam fixar sentidos.

O currículo é produzido por ações políticas em lutas que disputam por hegemonizar discursos. Nos diferentes contextos de produção, os diversos agentes em diferentes instituições, por diversas práticas, produzem sentidos. Investigar discursos “implica investigar as regras que norteiam as práticas” (LOPES, 2006, p. 38). Um discurso que significa o currículo enquanto proposta nacional de unificação da educação, ignorando diferenças intrínsecas características do sistema educacional, compreende o currículo como homogêneo. Ao passo que um discurso que significa o currículo enquanto construção aberta a diferentes leituras e interpretações compreende o currículo como heterogêneo.

Mas para além deste exemplo de significação é interessante notar que mesmo que se pretenda “unificar” e homogeneizar a produção de currículo por ações como propor um modelo de currículo nacional, adotar um livro didático a ser utilizado por todos os professores e alunos, ainda assim há produção de políticas de currículo, há significados em negociação, há reinterpretções, há discursos norteando práticas e produzindo sentidos, em contextos diversos. Portanto, há hibridização (LOPES, 2006).

Hibridização é uma das características da dinâmica de produção de políticas de currículo. Podemos pensá-la a partir das infinitas reinterpretções dos agentes em suas práticas que resultam no que Lopes denomina de discursos híbridos. O hibridismo é conceituado como a mistura de concepções de diversas interpretações nos três contextos de produção de currículo. O hibridismo envolve a mistura de concepções, como, por exemplo, a mistura que os parâmetros curriculares fazem entre construtivismo e perspectivas instrumentais de currículo (LOPES, 2006, p. 40).

Este é um conceito que nos interessa porque no hibridismo há a negociação de sentidos nos diferentes momentos de produção de todos os textos e revela a existência de discursos de diversos agentes, instituições (agências financiadoras, comunidades disciplinares, professores, alunos, mídia). Esta característica ajuda a compreender a produção de currículo como luta política, luta por fixação de significados, por hegemonização dos discursos. Um importante agente que podemos novamente destacar são as comunidades epistêmicas que são grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber-poder (LOPES, 2006, p. 41).

Esse agente é reconhecido e legitimado socialmente como detentores de certo conhecimento acadêmico (hegemônico), suas ações fazem parte de uma dinâmica pela qual diagnosticam problemas no campo educacional e propõem soluções, tomando como base os conhecimentos que visam hegemonizar.

Um dos discursos, que destacamos como exemplo para suposta solução para melhoria da educação é o discurso da performatividade. Este é um discurso cujas relações sociais se dão por práticas de medição de desempenho, comparação de performance e competição (LOPES, 2006). Um dos discursos postos como suposta estratégia para melhoria da qualidade de educação, em especial na educação de jovens com vistas à participarem do mercado de trabalho, por exemplo. Um discurso no qual as relações sociais pelas quais os sujeitos se constituem fixam significado de boa aprendizagem e qualidade de educação no sentido de os desempenhos dos estudantes adquirirem visibilidade conforme critérios de avaliações nacionais, processos seletivos para o trabalho, dentre outros.

Portanto, os significados atribuídos ao currículo, neste discurso, dizem respeito a desempenhos performáticos. E como já vimos que o discurso está imbricado nas instituições, agentes e práticas das relações sociais, na produção de currículo, com o discurso da performatividade poderíamos observar um sistema educacional cujas práticas incluem avaliações nacionais, parâmetros para um currículo nacional e investimentos para estimular professores a melhorarem seus desempenhos e os dos alunos, por exemplo. Este é um discurso, que nos textos curriculares oficiais estimula a inserção de novas linguagens, conteúdos e tecnologias, que busca introduzir nos cursos acadêmicos de formação de professores conhecimentos que supostamente garantiriam maior efetividade na docência. As metas a serem atingidas nesta formação educacional podem ser prescritas e instrumentalizadas por parâmetros, livros didáticos e avaliações nacionais, por exemplo (LOPES, 2006).

Estes e outros discursos fazem parte da produção de currículo. O currículo é a própria luta de discursos por sua significação. Toda e qualquer significação contingente é uma limitada possibilidade diante de infinitas (LOPES; MACEDO, 2011). Nesta luta uma das disputas diz respeito ao caráter democrático da educação. Isto porque a educação é uma das instituições pelas quais são pensados os projetos de sociedade. Desta forma, pensar educação está relacionado a pensar o projeto de sociedade que se pretende alcançar. A significação da sociedade implica numa escola que está associada à ideia de democracia, que pressupõe representação de todos.

Este caráter democrático importa para ajudar na compreensão da produção de currículo pois nas fixações de significados são deixadas de lado outras infinitas

possibilidades. Estes fechamentos não são totalidades, não podem representar plenamente o todo social (LOPES, 2012). Portanto, pensar a produção de currículo, a partir da teoria do discurso também nos desafia a discuti-lo em relação este caráter democrático, implica repensar as ações desenvolvidas por diferentes sujeitos, em diversos espaços, atendendo a múltiplos interesses.

2.1 Currículo, democracia e representação

Vimos anteriormente, que o sujeito se constitui na ação política. E uma das indagações que se coloca diz respeito à tentativa de fixar posições de sujeito no contexto social vinculadas a categorias como classe social, gênero, etnia, etc. Sabemos que o sujeito não pode ser fixado numa posição ou classe social com determinados interesses desta posição. Não há garantias de ações democráticas em processos de representação de demandas educacionais nos múltiplos contextos de produção das políticas de currículo (LOPES, 2012). Somos subjetivados na luta política, há espaço para a mudança nas ações dos atores sociais em outros contextos. Entendemos que estruturas centralizadas não podem explicar o social; pela perspectiva da teoria do discurso o social se constitui discursivamente, isto é, por discursos cujos centros são provisórios e contingentes. No processo de identificação, portanto, não há sujeitos justificados pela estrutura com identidades fixas, mas sim constituídos em suas ações políticas por discursos contingentes.

Em Ball vimos que a perspectiva do ciclo de políticas compreende que o que é produzido num contexto (de influencia, por exemplo) tem leituras diferenciadas, que privilegia outras interpretações, em outro contexto de produção (da prática, por exemplo). Nesta perspectiva os sentidos das políticas de currículo são alterados em diferentes contextos. Então, a representação democrática nas políticas de currículo teriam um sentido produzido num contexto (por exemplo, na legislação) e precisaria que fosse garantido em outro contexto (por exemplo, no trabalho dos professores em sala de aula) (LOPES, 2012). Porém não há como assegurar leituras iguais em contextos diferentes que ao produzirem políticas de currículo fazem suas ressignificações e atendem a diferentes demandas.

Na teoria do discurso a produção de políticas faz parte de uma articulação hegemônica que fixa sentidos do currículo. Como vimos, o currículo é discurso, é prática, é texto, então

entendemos que na tentativa de representar objetos, traduzir concepções, dar sentido, as palavras produzem discursos (que são fechamentos de significados) com os quais operamos. Toda linguagem pressupõe representação. Um discurso é um fechamento de sentidos na tentativa de representar. O significante é um representante, tem caráter de representação, que nunca pode ser uma presença plena mas que tem caráter de suplemento porque ao representar está fazendo referência ao que está ausente e também está introduzindo novos sentidos ao que está representando (LOPES, 2012).

Na representação (algo em lugar de outro) ressignificações e suplementos são considerados na busca de preencher lacunas na significação. A suplementação (na representação) evidencia que há sempre algo a ser preenchido (temporário). Essa lacuna é preenchida na ação política pela subjetivação (LOPES, 2012). O sujeito toma a decisão política de preencher essa falta e o por isso diz-se que o social se constitui discursivamente e as relações sociais se dão precariamente (contingentes, fixam temporariamente). Os sujeitos são resultado das decisões políticas que tomam.

Discursos que pretendem um currículo democrático se utilizam de significantes flutuantes, cujos significados e sentidos são inconstantes (entre o vazio – que não pode ser significado em um dado discurso; e o fixado, provisoriamente), e conferem diferentes sentidos em textos curriculares e práticas conforme demandas incorporadas. Por exemplo, são associados à concepção de currículo democrático significantes como cidadania, qualidade de educação, justiça social, entre outros (LOPES, 2012). Estes significantes têm seus significados deslizados por um infinito fluxo, têm flutuação necessária para assumir diferentes sentidos em textos curriculares. E pela própria impossibilidade de significação num dado discurso, pela flutuação crescente, esvaziam-se. Podem vir a se constituir como significantes vazios. E então, pontos nodais vinculados à prática articulatória fecharão temporariamente a significação. Numa prática articulatória, as diferenças (articuladas e não articuladas) são tornadas equivalentes – diferenças articuladas em antagonismo às diferenças que não estão articuladas, de forma que o antagonismo expulsa diferenças não articuladas da cadeia articulatória. Esta diferença excluída é representada por sua ausência e pela distorção. No processo antagônico a diferença antagonizada pode subverter o significado fixado provisoriamente na cadeia articulatória de um dado discurso. Portanto, a representação plena e transparente é impossível, pois “sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, uma sobredeterminação da qual não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes” (LOPES, 2012, p.708).

É preciso ter em mente que a representação implica que um particular assume a representação equivalencial do todo e que, portanto, a representação democrática é um terreno precário, de luta identitária, com constante negociação para ocupar o lugar do poder. Portanto, uma parte é representada em nome de todos. É impossível a representação do todo social.

Sabemos que é equivocada a visão de representação democrática na qual o representante expresse plenamente as demandas dos representados (LOPES, 2012). Também já concluímos que os sujeitos não têm identidades plenas, mas diferenças temporariamente fixadas em jogos de linguagem. Um contexto pode significar novas práticas articulatórias e novas identidades porque o discurso daquele contexto é que dará os sentidos.

A simples passagem do representante para um novo contexto – nas políticas de currículo, o pesquisador que se desloca da universidade para o governo, ou da escola para a universidade; o significante que se desloca nos diferentes textos e discursos – implica novas articulações e novas identidades (LOPES, 2012).

Estas reflexões nos coloca a pensar em como se dá a construção de políticas de currículo de caráter democrático (lembrando que a representação buscar expressar uma ausência e que a representação do todo é impossível).

Ainda assim, é possível a representação democrática. Para tanto, o lugar do poder deve ser compreendido como vazio. Cabe a constante negociação sobre o particular que ocupará esse vazio, provisória e contingencialmente. No processo político de democracia plural, busca-se o espaço para o outro, para o dissenso, o conflito, as disputas de sentido, de significado e as traduções. O outro, adversário e não inimigo a ser destruído, faz parte dos processos de identificação e deve ser admitido no espaço democrático. “A democracia é garantida na esfera pública pela pluralidade de projetos, expressão dessa pluralidade e dos conflitos entre eles” (LOPES, 2012, p.708-709). A proposta de democracia, na perspectiva da teoria do discurso diferencia “a política” e “o político” pois na “política” a democracia institui a igualdade e nas relações antagônicas busca-se o consenso. Porém, no “político” a democracia é o espaço justamente de garantia da diferença que vê nas relações antagônicas o conflito como inerente às relações sociais.

Nas políticas de currículo o caráter democrático é dado pela possibilidade de negociação de sentidos com diferentes demandas, sempre entendendo como vazio o lugar do poder (LOPES, 2012).

A defesa de certas opções curriculares, como saberes, valores, projetos e finalidades comuns, por referencia a argumentos de universalização – cientificismo, validade para todos,

mundo global, cidadania –, do ponto de vista absoluto, não me parece contribuir para o processo democrático. Essa pode ser apenas uma das formas de ocultar a contingência das opressões curriculares defendidas, ocultar o caráter particular desses universais e sua busca por hegemonização, de forma a atender certas demandas (LOPES, 2012, p.710).

Portanto conceitos associados a um currículo democrático, como citados anteriormente: justiça social, qualidade na educação, cidadania, são definidas na própria luta política e não *a priori*, fazem parte da luta por significação, conflitos por fixação de sentidos e hegemonia. Sabemos que as políticas de currículo são produzidas em diversos espaços, além da escola, portanto são infinitos os espaços de poder, tradução e produção de sentidos. Mesmo que textos políticos tentem representar e fechar significados e identidades na busca de consensos, haverá reinterpretações e traduções produzindo novos textos no espaço discursivo. De forma que “manter os textos abertos a negociações contextuais obrigatoriamente conflituosas amplia seu potencial democrático, [...] [além disso] os processos de representação devem procurar expressar sua contingência, ao invés de ocultá-la” (LOPES, 2012, p.711).

Uma das conclusões que Lopes (2012) apresenta é a de que a democracia está vinculada à contingência. E a democracia precisa ser analisada contextualmente.

Um currículo democraticamente construído não está vinculado à pacificação e à harmonia de uma representação plena, mas ao conflito, ao pluralismo e ao debate. Ainda que se busque alcançar um projeto de sociedade, tal fechamento do social vimos ser impossível.

A perspectiva da democracia radical e plural da teoria do discurso aplicada na teoria do currículo nos desafia a um currículo democrático. As relações antagônicas, as diferenças excluídas são potencial para desconstruções e novas construções.

A democracia se coloca como um horizonte nunca alcançado. Portanto, fechamentos provisórios que mantém o espaço de poder esvaziado para fixações contingentes fazem parte da produção de políticas de um currículo democraticamente construído. De modo que não há garantias, nem estrutura centralizada ou regras que permitam alcançar o currículo democrático plenamente pois este é uma construção contínua.

A produção de um currículo democrático adia o sentido do que somos para construirmos e desconstruirmos tais sentidos cotidianamente. Permite refazer-nos, construir e desconstruir. Refazer identidades, projetos, currículo e sociedade em contínuo.

Discursivamente, entendemos que na disputa social pela significação de sociedade, está a significação de juventude na produção de currículo no ensino médio. Os jovens nem sempre estiveram significados como conhecemos na atualidade. Pensar quem é o jovem na produção de currículo no ensino médio brasileiro é o objetivo que direciona esta investigação.

A principal justificativa é por ser o jovem do ensino médio um dos principais alvos de investimentos e reformas políticas nos anos 1990 para a preparação para (a cidadania e) o trabalho e frequentes mecanismos de avaliação e controle (de rendimento escolar, do trabalho dos professores, por exemplo).

3. Juventude?

Pela perspectiva da teoria do discurso, entendemos que não existe uma identidade jovem fixa, ela está em disputa social. Um dos campos em que essa identidade está sendo trabalhada é o campo acadêmico, investigado em parte neste estudo. Por campo acadêmico definiremos o Estado da Arte sobre Juventude (SPOSITO, 2009) que reúne um balanço da produção de teses e dissertações sobre o tema Juventude, nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social no período entre 1999 a 2006, no Brasil. Os artigos desta coletânea analisam a juventude identificando temas associados que apresentaram maior frequência. Nestes estudos (no universo de trabalhos acadêmicos) os sentidos atribuídos à juventude são perpassados por diferentes significados que podem aparecer em maior ou menor frequência e que buscam fixar uma identidade jovem.

Frequentemente, significada como “moratória social” o sentido implicado para a juventude era o de “período que se inicia com a capacidade de reprodução e termina quando os jovens assumem certas responsabilidades vinculadas ao trabalho ou à formação de um novo núcleo familiar” (NATANSON, 2012, p. 46.). Um sentido que reforça a ideia de transitoriedade entre uma etapa a outra, de despreparo para um status de maturidade. Este discurso que significa a juventude como transitoriedade atribui aos jovens sentidos de incompletude, adaptação, formação, imaturidade, despreparo, flexibilidade, caracteristicamente ou “naturalmente” inclinados à mudança, ajustes e adaptações.

As juventudes são discursivamente produzidas e comumente fixadas como grupos sociais geralmente localizados no período intermediário entre a infância e a vida adulta que também são duas construções discursivas. Nestas fixações, de sociedade para sociedade, variam os limites da faixa etária, as demandas atribuídas a cada grupo. O aumento da expectativa de vida que altera os sentidos de velhice, vida adulta, infância e conseqüentemente de juventude é um dos apontados como aspectos influenciadores da significação de juventude em grupos em que ela não existia.

De qualquer forma, a juventude é uma criação social discursiva cuja identidade se constitui na construção do social. Deste modo, nem sempre os jovens estiveram significados como conhecemos na atualidade.

Miriam Leite (2012) questiona a significação de adolescentes e jovens em relação à autonomia e à incompletude com necessidade de tutela (para os mais jovens) ou até a opção

pela infantilização e controle. Jovens em escolaridade no final do ensino fundamental tem diferente significação em relação à autonomia dos que estão por concluir o ensino médio. Aqueles são associados mais ao período da infância e estes começam a ser associados a responsabilidades de futuros trabalhadores, na vida adulta. Dentro da própria faixa etária que comumente se conceitua juventude são constatadas diferentes significações. A tendência é identificar jovens de menos idade como recorrentes “jovens em conflito com a lei” enquanto o recorte para os de mais idade privilegia perspectivas de jovens em formação para o trabalho e para a universidade. Para a autora o termo “em desenvolvimento” torna peculiar crianças e adolescentes. Implica a condição de desenvolvimento geralmente ou principalmente restrito às faixas etárias relativas à infância e à juventude. É um discurso que impregna sentidos de certezas, estabilidade, maturidade à vida adulta. Um vetor de significação típico de um discurso adultocêntrico da sociedade que visa estabilização do seu poder no social.

Para Kaplan *et al* (2012) em recentes momentos de grandes transformações vemos mais uma vez jovens e adolescentes nas ruas protestando pelo percebem injusto. Os autores percebem que apesar de motivações bem diversificadas, há nas manifestações com grande participação juvenil recusa às formas de opressão da atual configuração hegemônica da sociedade. Os autores pontuam semelhante prática contra o discurso adultocêntrico na escola quando se vê a recusa à relações de subalternização (pelos adultos aos mais jovens) e práticas ditas conservadoras, que muitas vezes traduzem relações de opressão.

Desta forma, para Kaplan *et al* o que se chama de protagonismo juvenil dos estudantes que recentemente manifestaram-se nas ruas pode ser significado como práticas de resistência enquanto grupo subalternizado, ou cujas demandas estão insatisfeitas. A construção política do social pelos jovens estudantes poderia ser entendida como resistência ao social hegemônico para atender a demandas como o resgate de esperança de indivíduos e grupos explorados (operários, camponeses, pescadores, mulheres, povos nativos/originários em contexto de exploração) (KAPLAN *et al*, 2012). Na escola, a disciplina é um dos sentidos construídos discursivamente. Implicada na produção de currículo, nos processos de identificação juvenil, configura como um contexto hegemônico das práticas escolares cujas identidades juvenis se constituem desafiantes do *status quo* da sociedade. Identificados comumente como rebeldes, os sentidos das práticas juvenis fazem parte das lutas pela constituição da sociedade, incluindo regras como obediência e disciplina.

Ao que parece, tipificar comportamentos da juventude não soa adequado pois não há determinantes e essências do jovem que justifiquem ações e práticas geralmente atribuídas à esta faixa etária, grupo, segmento, momento de transição ou outra fixação qualquer que seja.

Naturalizar comportamentos da juventude estigmatiza a condição juvenil. Os sentidos produzidos por discursos assim, carregam o jovem de atributos variados cujos efeitos podem variar desde políticas públicas justificadas para o controle de um grupo identificado como “de risco”, também como a não aceitação da identidade do outro cujas práticas são deslegitimadas (seja por uma explicação biológica – a juventude é a fase de excesso de hormônios e energia – ou ainda comportamentais – a juventude é a fase de quebra de regras) e que projetam um jovem que apesar de ser o futuro da nação (sujeito incompleto, em formação, que virá a ser um adulto maduro e equilibrado) é significado como ameaçador à ordem hegemônica. A juventude pode ser significada por diferentes discursos, pode resultar híbrida pela interseção destes discursos, mas está (no campo acadêmico, na produção de currículo, nas políticas públicas, espaços escolares, relações sociais) em constante disputa por significação.

3.1 O Estado da Arte sobre juventude

No Estado da Arte sobre Juventude (SPOSITO, 2009) todos os estudos são de importância para compreender os principais sentidos que perpassam o processo de identificação dos jovens. Dentre as temáticas de maior recorrência destacamos *Juventude e Escola* (que examina os aspectos relativos aos jovens em suas relações com o sistema escolar) e *Juventude e Trabalho* (que traz registros da condição juvenil numa análise social cuja centralidade está no trabalho). Nesta dissertação, buscamos um diálogo entre teoria do discurso e teoria do currículo, dando especial atenção à relação entre juventude, educação e trabalho. A opção de iniciá-lo por este Estado da Arte é que este tipo de estudo permite:

conhecer e sistematizar a produção de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes ou emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura. (SPOSITO, 2009, p.17)

Pelo Estado da Arte, observa-se que desde 1994, há um crescimento nos estudos relativos à temática juventude. Identificada como um produto da interseção de diferentes aspectos da vida social (faixa etária, transição entre infância e vida adulta, longevidade, rebeldia e questionamento de regras sociais) e da ação de diferentes atores e agentes na construção da sociedade, a juventude chama a atenção das agendas de políticas públicas

concomitante ao momento de reforma do ensino médio, crise econômica de 1990, aumento no índice de violência no país, alterações nas relações de produção e demandas do mundo produtivo, entre outras.

Inicialmente, o Estado da Arte diz que o jovem é frequentemente traduzido como um ator capaz de ação e interlocução política cujas demandas confluem na arena política. Impactos e mudanças nas práticas de instituições e nos ciclos de vida têm sido estudadas no campo acadêmico. Instituições que tradicionalmente eram vistas como responsáveis pela socialização dos jovens passam por mudanças o que implica em mudanças também nas relações sociais entre gerações e alterações no ciclo de vida, o que implica em possíveis mudanças nas delimitações e fixações da condição juvenil e portanto diferenciadas identidades juvenis projetadas.

A discussão sobre as imprecisões da condição juvenil e o questionamento sobre as “linhas” que delimitam início e fim da juventude, de condição entre infância e vida adulta são questões da maior importância no estudo de juventude pois constantemente são a justificativa de fechamentos da identidade juvenil. Pela perspectiva discursiva sabemos que juventude é significada por discursos buscam fixar, que lutam por hegemonia. O próprio texto do Estado da Arte fala das dificuldades para uma clara delimitação conceitual da noção de juventude. Concordamos com esta observação visto que tal fixação faz parte de práticas discursivas pelas quais os sentidos são produzidos, mas cujo caráter é contingente e precário numa estrutura desestruturada. Portanto não há um centro que fixe e regiões periféricas, mas um fluxo contínuo de significações, com diversos sentidos. Inclusive, uma das fixações feitas pelo Estado da Arte para investigar a juventude foi utilizar-se do vetor de limitação da faixa etária, que neste caso significou como jovem a pessoa até 29 anos de idade.

Para Sposito (2009) é importante estar atento à delimitação utilizada nos estudos sobre jovens no campo acadêmico, pois o objeto de investigação científica deve ser o jovem, e não necessariamente problemas sociais que envolvam a temática (como violência ou evasão escolar – o foco deve estar no sujeito jovem). Mesmo reconhecendo a dificuldade da delimitação conceitual de juventude, para a autora, a própria construção de quadros teóricos produzidos nos trabalhos investigados precisa ser investigada. Sabendo da diversidade da condição juvenil, o agrupamento foi feito por critérios auxiliassem na compreensão da juventude nos diversos registros. A autora reconhece a arbitrariedade na distribuição e organização dos estudos utilizados.

Primeiramente, destaca-se no estudo um maior foco em abordar a juventude urbana, em grandes cidades, em detrimento do rural e indígena. Para a autora este é um aspecto que

pode levar a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira uma vez que são ignorados aspectos importantes das pequenas e médias cidades e regiões rurais. Concordamos com esta observação e lembramos que os sentidos para juventude são construções discursivas e que a significação de juventude como sujeitos em processo de escolarização para a inserção no mercado de trabalho pode ser um sentido hegemônico que ignora as diversidades do jovem em contextos que não sejam o urbano.

Apesar de estar compreendido principalmente em três áreas de estudo: Educação, Serviço Social e Ciências Sociais, o maior número de estudos está concentrado em Educação. A produção em Educação foca principalmente na trajetória escolar dos jovens (educação básica e universitária). A mudança da faixa etária dos alunos de ensino médio (mais novos), as políticas de correção de fluxo, reforma deste nível de ensino, e demais eventos dos anos 1990 aparecem como principais causas de uma mudança no foco de pesquisas sobre jovens, que passou da interseção de jovens, mundo do trabalho e a escola para o estudo das trajetórias escolares dos jovens. Nas Ciências Sociais e na área do Serviço Social o foco maior é dado às desigualdades sociais extremas e processo de exclusão. Subtemas como sexualidade e gênero são crescentes. Violência, mídia, grupos juvenis e jovens negros eram temáticas em crescimento na área de Educação e agora presentes nas Ciências Sociais e Serviço Social.

A violência é um dos temas mais recorrentes no estudo da juventude e tem diferentes desdobramentos (violência sexual e na família, delinquência e criminalidade, violência e indisciplina, jovens em conflito com a lei, violência e condutas belicosas, como *skinheads*, violência e expressões culturais como o *funk*). Nota-se que nem sempre o foco estava no estudo da violência de jovens contra jovens, mas em condições de vida de jovens em conflito com a lei ou cumprindo medidas socioeducativas. Tão grande a dimensão deste tema que o Estado da Arte sugere que a violência no estudo da juventude seja usado no plural: violências. Nesta temática a projeção de jovem, associado à violência, geralmente fixa a identidade da juventude pobre, urbana, negra e masculina. Esta identificação surge constituída dos registros de tais violências, de modo que são percebidas políticas sociais para o controle, por exemplo pela implementação de projetos destinados a este público juvenil específico. Apesar de sabermos quão complexas são os processos de identificação, vemos nesta constatação do Estado da Arte que a significação de juventude violenta associada a grupos de jovens de determinada cor de pele, escolaridade, renda e outras fixações, traz implicações no cotidiano e na construção política do social. Concordamos com a sugestão da autora em se pensar em violências, no plural, na tentativa de complexificar a associação simplificada de jovem e violência, no sentido de desconstruí-la, visto que a violência não pode ser resumida e fechada

à esta imagem de jovem, além de somar-se a questão da própria definição de violência, polissêmica, contingente, precária.

O Estado da Arte aponta a própria diversidade temática dos estudos relativos à juventude como um caminho para a produção de conhecimento que apresentem outras formas possíveis de realidade dos jovens no Brasil. Sugere então um aprofundamento teórico com o qual concordamos por entender que as investigações sobre juventude não deveriam se dar no sentido de fixarem polos que ou reforçam a imagem da juventude pobre violenta e perigosa ou fixarem a imagem de vítimas de desigualdades, pois se ignora o poder de atuação do jovem enquanto sujeito que produz práticas, escolhe trajetórias de vida e constitui o social.

A autora destaca a necessidade de estudos que abordem diferentes sentidos que perpassam a vida dos jovens: família, escola, trabalho, amizade, bairro, dentre outros (SPOSITO, 2009, p.30). A relação entre a juventude e temas como substâncias psicoativas, corpo/esporte/meio ambiente, família e religião são pouco frequentes nas três áreas de estudo. Quando relacionado o jovem às necessidades especiais, o foco dado é para as políticas de inclusão no sistema escolar. Sexualidade e inserção no mundo do trabalho ganham recente visibilidade no campo acadêmico. Também são pouco desenvolvidos estudos sobre tempo livre, lazer e consumo. Um ponto importante no Estado da Arte da juventude são pesquisas que investigam a moradia como vetor de importância na constituição do jovem. Vemos que apesar de pequena, a produção sobre tais temáticas indica a existência de práticas sociais que complexificam as experiências dos jovens para além dos espaços tradicionais de socialização. O que sugere forte fixação da juventude com poucas temáticas.

3.1.1 Juventude e Escola

Inicialmente, destacamos o estudo *Juventude e Escola* realizado por Dayrell *et al* (2009) que analisa a produção acadêmica (teses e dissertações) sobre a relação dos jovens com a escola, buscando compreender como a juventude é tematizada em tais pesquisas.

É interessante notar que este tema é o que apresentou o maior número de trabalhos, o que sugere concluir que a escola é um dos sentidos mais frequentes na significação de juventude no âmbito acadêmico. Este é um dado interessante pois podemos observar a significação de juventude perpassada por um vetor que indica a escola e a vida de estudante como principal ou mais forte atividade do jovem.

O Estado da Arte sobre juventude aponta para uma mudança na reflexão sobre a relação da juventude com a escola ao longo dos anos, que passa das análises que enfatizam os jovens em suas condições de aluno para a emergência de novas abordagens cujo foco traz a incorporação de outros aspectos da socialização dos jovens e suas relações com a escola e o saber. Um aspecto que podemos destacar desta mudança diz respeito entender tal alteração nos estudos da relação da juventude com a escola devido à nova configuração da realidade da escola pública com a expansão do acesso ao ensino médio no Brasil.

Os trabalhos foram investigados em seus objetivos, a natureza de seus textos e as conclusões a que chegaram. Foram agrupados nos seguintes subtemas: 1) *Indisciplina e Violência da/na escola e juventude*; 2) *Significados atribuídos à escola e seus processos*; 3) *Programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos*; 4) *As relações sociais no cotidiano escolar*; 5) *Sucesso e fracasso escolares*; 6) *Identidades/subjetividades juvenis e escola*; 7) *Culturas juvenis e escola*.

Os trabalhos da temática “*Indisciplina e violência da/na escola e juventude*” são os de maior número, discutem as relações entre violência dentro e fora da escola (família e comunidade e ainda entre gêneros). Observa-se nos estudos, ao longo dos anos, a mudança de um foco da violência significada como destruição de equipamentos escolares, pichações e depredações, praticadas nos finais de semana, para agressões entre alunos, violência física, verbal e psicológica praticada durante a aula. O foco de atribuir a responsabilidade da violência passa do agente outro, estranho, fora do ambiente escolar para os agentes nos estabelecimentos de ensino. Nesta temática a identidade juvenil projetada muda do agente causador de violência para agente inserido num contexto violento cujas práticas podem constituir ambientes violentos.

O enfoque dado nestes estudos é para as relações entre as violências dentro e fora da escola, violências praticadas e sofridas na escola e as concepções juvenis sobre a violência. Apesar de serem utilizadas diferentes noções de violência, no Estado da Arte elas remetem a comportamento agressivos e anti-sociais (danos ao patrimônio, atos criminosos, conflitos interpessoais, agressões verbais, agressões morais e preconceito) nos espaços públicos e privados, de caráter físico, moral, psicológico e simbólico. Trabalhos mais recentes apresentam a noção de *bullying* na qual um aluno agride o outro por certo tempo por constrangimentos, agressões físicas e verbais. Interessante notar que as variações do fenômeno violência desenvolvem interpretações variadas deste fenômeno na identificação do jovem estudante como indisciplina, transgressão e expressões de resistência. Alguns autores desses estudos entendem ainda a violência como atos de desorganização do cotidiano escolar,

que ultrapassam condutas socialmente esperadas para a boa convivência. Esta temática evidencia a recorrência do vetor violência na identificação da juventude estudante. O espaço escolar é significado frequentemente no sentido de disciplinar e controlar o jovem, agente violento. A identificação juvenil é perpassada também por este vetor, do controle. Este discurso, traz implicações para as práticas juvenis de não aceitação das regras, inclusive no sentido de deslegitimar tal revolta significando-a como indisciplina e atos de violência.

No Estado da Arte, os estudos sobre a violência na escola foram agrupados em a) *concepções de violência*: que buscou entender os significados atribuídos pelos jovens ao fenômeno da violência; b) *violência praticada e sofrida na escola*: que investigou no cotidiano escolar, os atos praticados ou sofridos pelos jovens alunos; c) *relação da violência intra e extramuros da escola*: que observou a realidade violenta penetrar a escola e interferir no cotidiano escolar.

No estudo sobre as *concepções de violência* observa-se que a maioria dos estudos traduz violência para agressões verbais principalmente, depois agressões físicas e por ultimo depredações. Para Sposito (2009) a violência é uma forma de demarcar espaços de poder e não tanto uma reação à instituição escolar. A autora pontua um aspecto de tendência dos trabalhos, que simplificam e reduzem o fenômeno da violência às escolas públicas e aos jovens pobres. Em vista disso, destaca um dos estudos deste agrupamento temático que vai além da relação violência e exclusão social incluindo a questão da sociedade do consumo para concluir que o clima nas escolas é mais percebido por alunos e professores como caótico do que como violento e que as diferentes violências fazem parte do cotidiano escolar caótico porque não necessariamente as manifestações de transgressão às normas são expressões de violência.

Interessante observarmos aqui que a violência adquire diferentes significados dependendo de quem a pratica, se o ponto de vista é do professor, do aluno e ainda se é uma prática agressiva, de sociabilidade ou de identificação. A autora destaca ainda uma tese cuja investigação busca compreender como se constroem as representações juvenis sobre violência, na qual se constata que os jovens pesquisados conviviam cotidianamente com a violência em todos os contextos sociais, pois a violência estava associada à desigualdade social e privação de direitos.

Nos estudos de *violência praticada e sofrida na escola*, observa-se também que a maioria dos atos de violência são agressões verbais, mas detectam-se depredações do espaço físico. É chamada a atenção para a situação da sala de aula, que na perspectiva dos jovens é significada como um ambiente relacional desgastado pela bagunça, pelo descumprimento de

regras e brigas físicas. Um ponto interessante que destacamos é a pouca diferença nos perfis de quem está na condição de vítima e na condição de agressor nos estudos, mas que no contexto violento usam a força para resolver situações conflituosas. Nestes estudos a escola é colocada como aparelho de reprodução de mazelas sociais e também como instituição que gera suas próprias desigualdades e exclusões a partir de suas práticas.

Um dos estudos nesta temática diz que as práticas dos agentes escolares e a dinâmica dos tempos e espaços na escola favorecem situações de violência visto que na escola, significada como instituição pouco regulada, as noções de justiça e autoridade são vistas como frágeis, e portanto, a tensão na escola remete às relações entre os jovens e o modelo escolar vigente (com pouca regulação e pouco controle, o que justificaria situações de violência). Ainda neste estudo, o processo escolar (desvalorizado e pouco qualificado) culmina, ao longo dos anos, no ensino médio no qual o jovem se depara com poucas condições reais de mobilidade social. Essa característica influenciaria na postura do jovem em relação à escola e aos significados da experiência escolar. A projeção de uma identidade juvenil violenta estariam associadas à insegurança da juventude pobre que busca gerir-se numa conjuntura difícil, marcada por crises de caráter social e econômico e pelas dissoluções de vínculos (gerações, tradição, autoridade), além do processo de socialização frágil pelo qual os jovens constroem suas experiências e identidades. Este é um discurso que coloca o vetor de controle na identificação de juventude disciplinada que precisa estar sobre rígido controle para que as forças e energias não resultem práticas de violência. Quanto maior o controle maior a disciplina. Se as regras são menos rígidas, então a violência teria o pilar das relações juvenis. Discordamos desse discurso porque sugere que a juventude seja essencialmente violenta e que regras rígidas possam garantir o rumo de construção de relações sociais. A juventude, aqui, é significada como violenta por habitar o contexto de violência em que as escolhas dos jovens seria determinadas por tal contexto.

No estudo da *relação da violência intra e extramuros da escola*, o contexto violento da sociedade invade o espaço escolar, interfere no cotidiano da escola e deixa um clima de insegurança. E isso ocorre, num exemplo dado, quando os jovens moradores de uma comunidade violenta são estigmatizados na escola. Uma das conclusões do Estado da Arte é que, na busca por demarcar espaços de poder, muitas brigas acontecem no sentido de mostrar o que tais jovens são capazes de fazer para amedrontar a comunidade escolar, pela demonstração de força. Ainda em outro estudo, vemos a associação entre contexto violento com identidade juvenil violenta quando se diz haver maior probabilidade de os alunos cuja criação é mais violenta desenvolverem práticas também violentas no espaço escolar.

Outro trabalho investigou resultados obtidos na aplicação de medidas sócio-educativas para alunos acusados de atos de violência, mas concluíram que ações de caráter policial e não de caráter pedagógico era o que haviam sido desenvolvidas, o que implica ver uma grande vazios e diversas possibilidades de significação de violência e medida sócio-educativa. Outro estudo investigou o grau de aplicabilidade da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a questão da violência e concluiu que as propostas no tema transversal *Ética* pouco ajudavam de fato e que estão distantes da realidade da escola. E ainda, um trabalho que buscou investigar as condições para promoção da paz, constatou que a escola preocupa-se em reprimir a violência e proporcionar segurança à comunidade escolar, com pouco envolvimento em práticas não-violentas para resolver conflitos.

Ainda na temática *violência e escola*, há um bloco de trabalhos cujo enfoque está na indisciplina na escola, no qual tensões e conflitos no cotidiano escolar são vistos significados sob a ótica da indisciplina sem que se pense as significações outras de violência em comparação com a hegemônica. A indisciplina e suas práticas quando são abordadas na visão dos alunos (problematizando seus significados, buscando compreender as razões para ocorrência) sugerem que sejam analisadas considerando as relações entre as regras de conduta, a autoridade, regras e a disciplina na sala de aula ou ainda as relações de poder e os atos de indisciplina, ou o papel da educação em estabelecer práticas de disciplinamento e controle.

Esses trabalhos evidenciam a tensão que existe no espaço escolar, as relações perpassadas pelo controle e a complexidade em práticas significadas como violentas e indisciplinadas, com múltiplas variáveis. Desta forma, alguns estudos enfatizam a escola como geradora de indisciplina, com aulas desinteressantes e excesso de tolerância dos professores. Alguns dizem que a indisciplina tem causas na falta de limites dos alunos, na índole subjetiva e influência da família. Para outros a indisciplina seria explicada pelo contexto histórico de transformações no que se entende por poder e autoridade. Além disso, a indisciplina estaria relacionada ao papel dos procedimentos disciplinares na construção social do aluno, às resistências cotidianas aos códigos escolares no espaço escolar. Para alguns desses estudos a indisciplina seria um fenômeno vinculado às relações sociais que são estabelecidas no ambiente escolar, como a relação professor-aluno.

Do ponto de vista do aluno, a indisciplina tem a ver com expectativas frustradas em relação à qualidade das aulas. Para o professor, a indisciplina tem a ver com o contexto social e familiar dos alunos. E a escola seria uma produtora de indisciplina já que não pode oferecer

parâmetros e limites e porque o próprio cotidiano escolar tende a ignorar as normas prescritas para o bom funcionamento da própria escola.

Interessante notar a significação da indisciplina e das práticas de violência, pois observa-se a recorrência de estudos nesta temática que utilizaram a noção de violência associada a escolas públicas de periferias dos centros urbanos. Na análise dos estudos desta temática há uma tendência de associar a violência cometida pelos jovens ao contexto familiar. Se for jovem pobre, este é não somente culpado como também é sua família, de forma que é reforçado um imaginário social de associação de violência às camadas populares, pobres e geralmente negro. Este jogo simbólico que disputa a significação de violência associando às camadas populares tem consequência para o que se entende por escola, cuja significação pode variar de “direito ao conhecimento” para “agência adestradora e disciplinar”.

Nesta temática o espaço escolar é o espaço onde menos crimes violentos ocorreram em comparação a outros espaços, o que vai de encontro ao discurso que atribui à escola o significado de produtora e reprodutora da violência por ser um espaço pouco atrativo aos jovens, com dificuldades em lidar com a rigidez na autoridade e disciplinamento. E tais concepções influenciam no que se entende por jovem nas pesquisas realizadas. Na maioria dos estudos o jovem é geralmente analisado como vítima e/ou agressor, restrito à condição de aluno, com pouca ou nenhuma consideração das outras dimensões que constituem a condição juvenil: são frequentemente informantes, mas não sujeitos da análise. Algumas pesquisas relatam apenas a série que estão matriculados como uma das dimensões da condição juvenil, sem identificação sequer da idade e maior aprofundamento analítico, alternam chamar o público alvo de adolescentes ou de jovens, sem diferenciações. Já outros estudos buscaram aprofundamento na análise dos jovens evidenciando idade, sexo, composição familiar, perfil sócio-econômico, lazer, acesso à cultura, no sentido de articular a juventude com diferentes expressões da violência. Este nos parece um caminho mais coerente com a complexidade da identidade juvenil.

No agrupamento de *Juventude e Escola*, o segundo subtema chama-se *Significados atribuídos à escola e seus processos*, cujas reflexões abordam significados, sentidos e representações sobre a escola e suas práticas e funções, o cotidiano escolar e as expectativas sobre o processo de escolarização. A maioria dos trabalhos tem foco no ensino médio.

Neste subtema, divididos em três eixos, os estudos agrupados em *significados, sentidos e representações que o jovem atribui à escola e/ou à trajetória escolar* cujas pesquisas tendem a constatar que os jovens tem uma representação positiva da escola, reconhecem as deficiências, identificam e ressaltam as potencialidades da experiência escolar.

Identificam a escola como boa, lugar de estudo e aprendizagem de saberes, diversão e amizades; além disso, a realidade escolar é criticada pela falta de políticas públicas de preservação, ampliação e aparelhamento das escolas. A escola é, ainda, percebida como um campo de sonhos de futuro, em que os alunos acreditam na dedicação e conclusão do processo de escolarização para obtenção de um bom futuro, que para Sposito (2009) é uma crença pouco problematizada nas promessas de educação. O jovem aqui é identificado como um sujeito ativo e atento à escola.

Um grupo de trabalhos analisa os significados das trajetórias escolares de alunos da EJA e cursos supletivos e conclui que para tais alunos a escola vai além de um espaço de aprendizagem, pois representa esperança, autoestima, aceitação, realização pessoal e possibilidade de ascensão social. Em contrapartida outro estudo traz o desencanto dos jovens com a escola regular e abandono devido a ausência de políticas públicas, traumas, problemas familiares e econômicos, o que implicaria numa “juvenilização” do ensino supletivo. Neste bloco de estudos, uma das autoras reforça a necessidade de desconstrução dos estereótipos de juventudes, em especial pobre, pois ao contrário das imagens negativas, o caráter do jovem é construídos com as necessidades e demandas cotidianas, responsabilidades e tarefas.

No Estado da Arte, os estudos mostram que os jovens tendem a valorizar a escola (inclusive retornando e permanecendo na escola), pois a escola está frequentemente relacionada à valorização de si mesmos e à oportunidade de uma inserção profissional mais qualificada. Inclusive, nestes estudos é recorrente a identificação de jovens que assumem a culpa pelos insucessos e fracassos na escola, como se fosse o sucesso produto do esforço individual sem relação com a trajetória dos alunos e os contextos de desigualdades sociais. Para essa juventude as ideias de sonhos e futuro aparecem associadas a um contexto difícil, de poucas possibilidades de emprego. Há pouca relação com a conjuntura econômica, política e social.

As práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos da escola noturna de EJA são frequentemente criticadas, pois os processos não são centrados em suas desigualdades, mas tratam os jovens como uma massa de alunos, sem identidade. Esta crítica aparece relacionada ao fato de o ensino noturno ser, em sua maioria, frequentado por alunos pobres e que trabalham durante o dia e que, portanto, tal nível de ensino na modalidade noturna não se adequaria às necessidades desses jovens estudantes e trabalhadores.

Em relação às demandas dos jovens, no Estado da Arte, em sua maioria relacionam-se à postura do professor, qualidade das aulas e infra-estrutura das escolas. Mas os estudos evidenciam que a postura crítica dos alunos em relação às demandas muda com o passar dos

anos no ensino médio. Nota-se uma diminuição das reclamações dos alunos e eles parecem ter menos esperanças das contribuições da escola em suas vidas conforme a série vai aumentando. Alguns estudos mostram ser recorrente esta mudança. A maior demanda dos jovens com o passar dos anos é que a escola invista nos conteúdos para o vestibular, evidenciando uma relação estratégica com o processo de escolarização. Também são recorrentes estudos cujo sentido atribuído à escola é o de instituição que trabalha para a adaptação do aluno à sociedade, aos padrões culturais, base tecnológica e exigências do mundo do trabalho. O jovem estudante do ensino médio tem sua identidade projetada como sujeito em formação para atender a demandas do mercado de trabalho. Outros trabalhos indicam a importância da escola na preparação para o futuro profissional mas que são um espaço privilegiado de sociabilidade para os jovens e troca de conhecimentos que conferem um sentido de espaço para participação política.

O segundo eixo reúne estudos que investigam os significados na *relação do jovem com a escola e com os seus sujeitos*, em especial com os professores, no universo empírico de escolas públicas, em sua maioria de ensino médio contribuem para reiterar críticas que já vinham sendo levantadas no eixo anterior.

Nota-se que os jovens percebem que suas condições sócio-econômicas interferem na qualidade de educação a que tem acesso. Eles apontam como falhas a falta de preparo para o vestibular e para conseguirem vagas no mercado de trabalho, além da relação do ensino com a realidade que vivem e atribuem a estas causas muitos dos casos de repetência e abandono. Destacam a centralidade do docente, pedem que sejam mais qualificados e proporcionem aulas mais dinâmicas. Um dos estudos questiona o papel disciplinador da escola quando observa certa fragilidade e descrédito da instituição na atualidade. Além disso, vê na regulação por regras instáveis o favorecimento de um comportamento de adaptação por parte dos alunos pelo qual buscam identificar estratégias mais adequadas para se alcançar determinado fim. Deste modo, a escola contribuiria para a socialização na contemporaneidade, marcada pela instabilidade, flexibilidade e crises de autoridade e de critérios.

O terceiro eixo reúne estudos que buscam compreender os sentidos que os jovens atribuem à *relação com o saber e com sua formação*. Um dos estudos constata que os jovens esperam ter na escola o acesso a saberes e um espaço de sociabilidade e vivência de sua condição juvenil que não tem devido a suas vidas sociais e culturais caracteristicamente restritas. Apesar desse desejo, os jovens não estariam preparados para hábitos de estudo e pesquisa e que por isso não teriam tanta adesão ao processo de escolarização. O próprio

trabalho escolar não teria muito sentido, os saberes escolares sem articulação com as referências de tais jovens e falhas no modo como saberes pessoais e escolares são configurados e relacionados teriam influência na construção de suas trajetórias pessoais na escola.

Na temática *Juventude e escola*, o terceiro subtema agrupa produções que falam de *Programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos*. Estes trabalhos avaliam propostas pedagógicas de programas públicos voltados para o ensino médio e educação de jovens e adultos ou projeto educacional, com foco nas representações, vivências e expectativas dos sujeitos (alunos e professores). No eixo que investiga as implicações de programas e projetos na formação do aluno, percebe-se que as práticas escolares são significadas com certa incoerência e distância entre os objetivos do programa/projeto e a prática. Alguns estudos falam das dificuldades de participação de jovens e da comunidade no espaço escolar concluindo não haver mudança expressiva nas relações hierárquicas a partir do que propunha um programa e que a participação dos jovens não implicou mudanças. Outros estudos constatarem que os projetos desenvolvidos têm pouco impacto no currículo apesar de geralmente serem vistos como solução de problemas da escola.

Os sentidos produzidos pelas propostas de complementação das práticas escolares por projetos pedagógicos não projetam o jovem como um agente que constitui a realidade, inclusive a própria escola. Acabam por ser projetos cujos objetivos são de alcançar novos modelos de escola, inclusive mais democráticas, abrem espaço para que os jovens estudantes expressem suas questões mas acabam por não modificar o cotidiano escolar. Apesar de, na ótica dos alunos as práticas educativas projetarem a escola como, nem tanto como um espaço para construção do saber, mas um meio para se conseguir um futuro melhor, a juventude estudante, na sua produção cultural no espaço escolar é como quase invisível, suas práticas silenciadas pois seus processos, suas vivências e saberes anteriores são negados.

O último eixo reúne estudos que investigam as práticas de ensino escolares na ótica dos alunos. Os estudos constatarem como um dos principais problemas a relação entre professor e aluno caracterizada pela falta de diálogo, vazio pedagógico e apontam para a necessidade de o professor conhecer melhor os alunos, suas realidades e demandas. Mais uma vez são apontadas as distâncias entre conteúdos e realidade dos alunos, uma das causas para desmotivação discente. Na relação das práticas juvenis com as práticas escolares, o significado da cultura jovem na constituição da disciplina de Educação Física adquire maior importância por permitir a construção de regras e códigos disciplinares pelos jovens.

A escola também aparece significando as culturas juvenis como parte das práticas escolares quando a dança e as artes aparecem ressignificando o espaço escolar (espaço de sociabilidade e de expressão artística).

Em quarto lugar está o subtema *As relações sociais no cotidiano escolar*. Os trabalhos deste subtema foram divididos em três eixos. O primeiro agrupamento de estudos diz respeito às relações de poder e/ou discriminação existentes no cotidiano escolar. Todos os estudos constatarem relações de poder na escola. Alguns enfatizam o papel do professor na construção de uma relação autoritária com o aluno o qual reage com práticas de indisciplina, agressividade e violência. Outros veem o poder como disciplina e portanto as relações como disciplinares do tempo, espaço e movimento dos alunos e professores, os quais não percebem os efeitos de tais relações e suas interferências nos seus cotidianos.

Neste eixo, todos os estudos constatarem a dimensão da resistência como parte do papel ativo do jovem aluno diante das estratégias de poder na escola o que implica em projetar o jovem como resistente e ou rebelde. Alguns estudos evidenciam mecanismos de resistência dos jovens para burlar as vigilâncias com brincadeiras, fugas, colas e evasão. Outros constatarem a importância dada pelos alunos à figura do professor, em especial o que se relaciona demonstrando atenção, paciência e competência com os conteúdos, com menor conflito nas relações de poder entre o professor e os alunos. Apesar de alguns reconhecerem o controle disciplinar exacerbado, é dada importância à disciplinarização na escola para socializar e articular conhecimento. Alguns estudos falam de expressões de violência simbólica no cotidiano escolar que costumam ser naturalizadas, com conteúdos de preconceito racial ou de gênero. Da mesma forma são sinalizadas práticas de resistência e busca de valorização da cultura marginal, periférica, que tem ligação com o cotidiano dos alunos jovens. Um dos estudos aponta para uma modificação na dinâmica da escola devido à entrada de parcelas crescentes das classes populares e conclui que a escola, com o tempo e devido à expansão, perde suas características e adota funções mais relacionadas à regulação dos pobres na sociedade brasileira.

O segundo eixo fala das relações entre professores e alunos e as possíveis repercussões no processo de ensino e aprendizagem. Um grupo de trabalhos discute as interações sócio-afetivas entre professores e alunos e suas influências no processo de aprendizagem e fracasso escolar e constatarem a importância de tais interações. Em outro trabalho, identifica-se nos alunos um desejo de participação e tomada de decisão em relação ao planejamento, execução e avaliação nas aulas, o que não ocorre efetivamente e que para o autor precisa ser desenvolvido para que haja produção do conhecimento. A educação aparece como lugar para

exercício da responsabilidade, em que é importante que se negociem regras e se afirme a autoridade do professor. É recorrente a manutenção de estereótipos dos jovens como perdidos, desinteressados, descompromissados, sem limite e outras qualificações negativas.

O terceiro eixo reúne trabalhos que falam das relações sociais no cotidiano escolar com ênfase nas expressões próprias dos jovens. E este bloco de trabalhos analisa diferentes dimensões da condição juvenil (culturas juvenis, sociabilidade). Estudos que investigam trajetórias de jovens que voltam aos estudos na EJA indicam que estes alunos precisam ser reconhecidos em suas percepções e práticas. Um dos trabalhos deste eixo constata que os jovens apreciam a escola como espaço que oportuniza a convivência, o encontro com amigos, sociabilidade e rearranjo nas relações de poder. Os jovens a criticam pela falta de canais de participação que lhes permita serem ouvidos em suas demandas e necessidades. É presente o a identificação do jovem como resistente ao movimento e ritmo que a escola imprime. Alguns trabalhos constata uma dinâmica de resistência pacífica e estratégia de pertencimento em jovens que permanecem na porta da escola, ou entram e saem da sala dependendo da aula e do professor ao invés de assistirem as aulas. Outros ainda adaptam uniformes às suas individualidades considerando a obrigação do uniforme como opressiva.

Aparece em quinto lugar o subtema *Sucesso e fracasso escolares*. E neste agrupamento de trabalhos situações de sucesso e fracasso são analisadas sob a ótica dos jovens alunos e outros da comunidade escolar. Sabe-se da permanência de desigualdades educacionais no Brasil, e se em 1960 e 1970 o problema estava na desigualdade de acesso, nos anos 80 e 90 a universalização do acesso é crescente, com diminuição da população não-escolarizada, índices de analfabetismo e defasagem idade e série escolar.

Subdivididos em dois eixos: *Sucesso Escolar e Fracasso Escolar*, os trabalhos que analisam o fracasso escolar, que antes estava relacionado à repetência e que buscava identificar os alunos repetentes. Nos estudos atuais discutem o fracasso identificando os fatores determinantes da realidade do fracasso, as trajetórias dos alunos nesta experiência, motivações e subjetividades, limites e possibilidades dos programas que se propõem resolver tal questão. Os trabalhos relacionam fracasso à repetência, reprovação, evasão e defasagem escolar. O fracasso aparece relacionado com a sociedade de classes marcada pela exclusão e dispositivos de poder. Neste sentido os jovens aparecem reivindicando, em suas atitudes (conduta de agressão ou desordem), o lugar de subalternização que lhes é imposto, o da exclusão de boa qualidade de educação. Lutam para serem aceitos, ressignificam marcas históricas da desigualdade escolar. Há discursos que significam a situação de fracasso escolar como culpa dos estudantes que não desenvolvem habilidades e competências.

As pesquisas tendem a constatar a multiplicidade de fatores nas situações de fracasso escolar mas há discursos recorrentes que ainda significam o jovem como culpado pela situação. A escola é responsabilizada no sentido de ainda estar presa a práticas antigas que corroboram para um contexto de reprodução de desigualdades sociais. Um dado interessante é que os trabalhos apontam para a situação de igualdade na cognição e sociabilidade dos alunos em situação de fracasso e de sucesso.

Outras pesquisas tendem a mostrar diferenças nos significados que atribuem ao saber e ao estudo, diferenças sócio-afetivas com a aprendizagem, negativa para os alunos em fracasso, pois não gostam de estudar e não se envolvem com o saber escolar. Há também a significação do espaço da sala de aula como espaço que reproduz pela cultura da repetência, desigualdades. Este discurso implicaria práticas de diferenciação na atenção dada pelo professor aos do “centro” e aos da “periferia”, justificando tal atenção pelas classificações em testes, comportamentos e desempenhos escolares dos alunos.

Na análise do sucesso escolar, os estudos dizem respeito a trajetórias de alunos aprovados em cursos (técnicos ou na universidade). Destacam a importância dada à atuação das famílias e às atuações dos próprios sujeitos (alunos), seja na superação de situações adversas ou engajamento na associação de moradores e igreja, ou na situação de estudante-trabalhador. Alguns trabalhos investigam o ingresso de jovens desprovidos de capital econômico e herança cultural no ensino superior e concluem que o modo como pais e filhos se relacionaram com as histórias escolares intergeracionais e os sentidos que lhes atribuíram, além das disposições a pensar, sentir e agir em relação ao curso superior, influenciaram na trajetória de sucesso escolar.

O Estado da Arte apresenta em sexto lugar o subtema *Identidades/subjetividades juvenis e escola* que analisa dimensões como a identidade pessoal e cultura, visões de mundo, valores, expectativas e projetos para o futuro, relacionados com a vivência escolar. Alguns trabalhos agrupados neste subtema analisaram a visão de mundo dos adolescentes e constataram a influência do contexto social na construção das visões, sendo que alunos de escolas particulares tinham uma visão mais abrangente e complexa do que os de escolas públicas, os quais tinham uma visão mais clara dos problemas sociais do país. Esta constatação configura uma fixação do jovem pobre em oposição ao jovem rico de certa forma correspondendo à dualidade do ensino médio que prepara para o trabalho e para o nível superior. Compreende um discurso que limita identificações restringindo-as às classes sociais.

A escola surge tanto como importante em proporcionar saberes e uma rede de sociabilidade quanto como reflexo da diversidade brasileira. Para os jovens não há um único

modelo do que seja o “ser jovem”. Pobre, homem, mulher, branco, negro, que tem diferentes estratégias e posturas podem ser pensadas para condição juvenil na tarefa de lidar com um espaço que apesar de importante, não consideram o lugar dos sonhos e que geralmente não tem a cara deles. Um dos trabalhos discute a identidade dos jovens e constata a instabilidade e hibridização e constante negociação entre as identidades e diferenças culturais. A fronteira que tentam impor para uns se separem dos outros acaba sendo significada como local de encontro e negociação de forma a descentrar suas identidades (portanto instáveis, híbridas e ambivalentes). Outro trabalho fala das identidades dos alunos e dos professores no processo de escolarização a partir das interações em sala de aula e que as identidades são modificadas em ambientes de cooperação e competição, podendo resultar em ruptura de laços de solidariedade e originando conflitos.

Apesar dos desencontros entre professores e alunos e a falta de espaços para escuta dos jovens, estes atribuem à escola papel de importância para aquisição de conhecimento e comportamentos que os levarão a conquistar interesses particulares e sociais. Outros ainda dizem que os projetos de futuro dos jovens trazem marcas sociais já que são formulados de acordo com sua origem social e portanto reproduzem as desigualdades; e que filhos das classes trabalhadoras acreditam no futuro como lugar e tempo para uma vida melhor.

Mesmo que a elaboração de projetos de futuro e estratégias para se tornar adulto seja feita, tal processo não se dá de forma linear visto que diversas variáveis incidem na trajetória percorrida. Essa projeção permeada pelo medo e insegurança o que resulta projetos modestos. A carência de projetos mais ambiciosos é associada a baixa qualidade de ensino oferecida no ensino médio, o que diminui a crença de se conseguir alcançar projetos mais ousados pela falta de instrumentos para concretiza-los.

Finalmente, o estudo sobre *Juventude e Escola*, no Estado da Arte, se encerra com o subtema *Culturas juvenis e escola*. Os trabalhos agrupados neste subtema tem em comum a análise de expressões da cultura juvenil, entendidos como música, corpo, construção de identidades culturais, em relação com a escola.

Os trabalhos agrupados no eixo A linguagem musical e sua relação com a escola analisam a linguagem musical juvenil buscando compreender significados e possíveis repercussões na vida e trajetórias escolares dos jovens alunos, inclusive a construção da identidade.

As pesquisas constataam a centralidade da linguagem musical na vida dos jovens pesquisados, sendo a música uma forma de constituir identidades, ocupar espaços na sociedade e lidar positivamente com o próprio corpo. Um dos trabalhos destaca a dimensão da

sociabilidade pelo estilo, marcando-o como importante nesta fase da vida. O *hip-hop* é colocado como um dos movimentos de expressão cultural dos jovens, destacando-se seu potencial educativo e discutindo-se inclusive sua introdução (deste e outros estilos) no currículo escolar no sentido de valorização da cultura jovem. Esta proposta revela um discurso que vê na inclusão, incorporação de expressões da cultura juvenil no currículo um espaço de diálogo com a juventude.

Nesta temática, a proposta de tema transversal dos PCN, pluralidade cultural, é investigada na cultura escolar, particularmente em relação à cultura do samba (que faz parte do espaço sócio-geográfico de um grupo de alunos de uma investigação deste eixo). Mas constata-se que a cultura do samba tem pouca ou nenhuma interação com a cultura da escola e com culturas juvenis. Neste estudo, com esta conclusão, a territorialidade teria pouco sentido e influência na produção das culturas juvenis. Ou os sentidos atribuídos às culturas juvenis limitariam as identificações juvenis a culturas como o *hip hop*.

O eixo *Identidades culturais e escola*, agrupa trabalhos que buscam conhecer quem são os jovens que frequentam determinada escola, como os alunos constituem identidades culturais, quais as preferências artísticas, como se apropriam do espaço escolar, quais significados das marcas e indumentárias utilizadas e como a escola lida com tais questões. O que aparece recorrente é novamente o distanciamento da escola com a realidade dos alunos e a diversidade de expressões culturais juvenis. Esta também aparece como causa da ineficácia da escola e geradora de muitos conflitos pois não haveria um descompromisso dos jovens com a escola, mas eles não se reconheceriam no que é ensinado.

Os estudos sobre juventude no Estado da Arte trazem recorrentemente, projetado no campo acadêmico, o jovem urbano, de camadas populares e escola pública. Sua identificação é associada a um sujeito que apesar de desejar participar no espaço escolar, frequentemente não é ouvido, isso se estende às culturas juvenis que produzidas mas não são aceitas com tanta facilidade pois geralmente são relacionadas à transgressão. Marcas como *piercing*, tatuagens, cabelos pintados, acessórios e vestimentas específicas fazem parte da construção identitária, muitas vezes associadas à expressão de resistência a formas de controle, vigilância e disciplina ou homogeneização e domesticação dos corpos. A escola tem o sentido de um espaço de aproximação e convivência dos jovens, mas tem práticas de rejeição e discriminação aos modos e estilos. As práticas juvenis comumente são relacionada à rebeldia às regras sociais em especial às escolares. Responsabilizados pelo fracasso ou sucesso escolar, os jovens utilizam a escola como espaço para aquisição de conhecimentos, mas com forte sentido de espaço de sociabilidade além do sentido de ser um espaço que os proporcionará

melhoria de vida. São colocados como vítimas e agentes da violência (em especial jovens negros e pobres), têm a família como importante fonte de discussões de questões importante e organizam-se levando em conta os arranjos familiares a que pertencem. Construções discursivas como discriminação, proibição, não aceitação, rebeldia, violência, imaturidade e incompletude são algumas das mais recorrentes na identificação atribuída à juventude evidenciando sentidos descaradamente negativos para o jovem.

Uma das significações constantes em relação ao jovem diz respeito à sua condição de aluno, sujeito dentro dos espaços escolares, mas cujas práticas fora deste espaço, em outras dimensões não ganham atenção. E esta é uma das problemáticas que na relação escola e trabalho para os jovens estudantes que trabalham. O processo de identificação do jovem e sua constituição como sujeito por suas práticas é perpassada por infinitos sentidos que se dão em outros contextos e práticas discursivas. Ocultar tais sentidos, fixa o significado de jovem como passivo, produto das ações escolares, resultado de práticas sociais de caráter econômico e restrito às políticas públicas sem poder de construção social. Ou ainda, um objeto a ser moldado, informe e/ou desforme dos padrões sociais, em preparo para ser inserido corretamente no social. Há escassez de abordagens do jovem como sujeito pleno, que se constitui por suas práticas inclusive escolares.

3.1.2 Jovens e trabalho.

A temática *Jovens e trabalho* agrupa estudos que analisam a relação de crianças, adolescentes e jovens com o mundo do trabalho, especificamente em questões como desemprego e precarização das relações trabalhistas e outras que indicam transformações em especial a partir dos anos 1990, e ainda as ações públicas de diferentes atores nesta conjuntura. Divididos em quatro subtemas, os trabalhos indicam seus focos: a) *Programas/projetos de qualificação e/ou apoio à inserção de adolescentes e jovens*; b) *Trabalho de crianças e adolescentes*; c) *Mundo do trabalho: experiências e significados sob o ponto de vista dos jovens*; d) *Mutações no mundo do trabalho: para além da qualificação profissional e do trabalho assalariado*.

Observa-se no estudo de jovens em relação ao trabalho uma maior concentração de estudos que investigam programas e projetos de qualificação e inserção no mercado de trabalho. Esses estudos refletem maior concentração, atualmente, de ações públicas

governamentais para formar e qualificar jovens (pobres) em detrimento de criar alternativas efetivas de trabalho. A maioria dos estudos toma para análise especificamente o jovem pobre impactado pelo desemprego e trabalhos precários, ou ainda, crianças, adolescentes e jovens pobres ou na chamada “situação de vulnerabilidade”. As autoras da temática *Jovens e trabalho* concluem que as análises de programas de qualificação e inserção no mercado de trabalho concluem que estes não são garantia de trabalho, exceto em ocupações temporárias e precárias (CORROCHANO; NAKANO, 2009, p. 24).

Por um lado alguns trabalhos investigam limites e potencialidades dos programas/projetos de qualificação profissional e/ou apoio à inserção dos jovens no mercado de trabalho. Indicam aspectos positivos de jovens que são inseridos como estagiários em empresas que aderem ao programa de qualificação. Apresentam casos de programas de caráter assistencialista, mas que são executados a partir de visões distintas e cujos alunos são inseridos de formas diversas, constatando que o programa pode oscilar entre uma polivalência precária e uma execução mais elaborada. O trabalho ora aparece com o caráter disciplinador e de moralização de adolescentes e jovens, ora aparece como resultado da inserção de jovens no mundo produtivo, mas caracterizado como precário, terceirizado e temporário. A busca dos trabalhadores por certificações e qualificação é recorrente nos estudos e assim como a associação que trabalhadores fazem entre qualificação, melhoria salarial e novas possibilidades de trabalho, ainda que não haja as devidas anotações na carteira de trabalho.

Há dentre os estudos, exemplos de jovens que passaram pelo programa de qualificação de uma empresa e estimularam a mudança do modelo de produção taylorista-fordista para um modelo de flexibilidade com carreiras ascendentes e cuja empresa passou a valorizar o tempo livre como espaço para novas possibilidades de luta. Num outro exemplo sobre limites e possibilidades para a juventude nos programas de qualificação é feita a comparação entre um programa de profissionalização para formação de cabeleireiros e agentes de viagem. Ao longo do curso, os alunos de agentes de viagens têm maior dificuldade de inserção e identificação com a empresa, ao contrário dos alunos cabeleireiros cuja inserção é mais rápida e maior a identificação com o ofício.

O jovem aparece como sujeito que vislumbra o futuro como lugar de felicidade, a qualificação e a escolarização como possibilidades de alcançar um futuro melhor, e sujeitos que mesmo percebendo as dificuldades para realização de seus objetivos e sonhos no mundo produtivo, se apropriaram do discurso neoliberal e portanto se preocupam em atender as exigências do mercado de trabalho.

São recorrentes as constatações de estratégias de inserção no trabalho, de programas que caracterizam parte do mecanismo de exploração de mão de obra. Há constante crítica à precária e à baixa capacidade de inserção dos jovens no mundo do trabalho pelos programas de qualificação.

Os estudos agrupados no subtema *Trabalho de crianças e adolescentes* analisam a situação destes em diálogo com as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente, concentrando-se nas condições de trabalho (que costumam ser caracterizados por lugares e condições precárias – lixões, rua), nas consequências para a saúde destes jovens, nos riscos e outros fatores. Estabelecem relações com a questão da permanência e da evasão escolar.

O contexto da crise econômica e das transformações do trabalho situam as principais discussões sobre jovens e trabalho. O cenário de elevado desemprego, as regulamentações do ECA e a persistência no trabalho da criança e adolescente é o principal foco dado aos estudos.

As crianças e adolescentes são significadas como trabalhadores num discurso cujo trabalho tem o sentido de disciplinador de crianças e adolescentes pobres ou como uma estratégia de afastá-los dos perigos da rua. E esta é uma das explicações para a persistência do trabalho infantil e de adolescentes. Este tipo de trabalho é relacionado à evasão escolar, pobreza, sofrimento e trabalho degradados, perigosos e precoces. Associado a isto, aparecem jovens como empregadas que tem o trabalho doméstico como alternativa de se inserirem no mercado de trabalho e consumo. Geralmente o trabalho doméstico é significado como uma ocupação indesejada e desvalorizada. O contexto de trabalho das adolescentes domésticas é precário, inclui problemas como a invisibilidade de acidentes de trabalho e desconfiança.

Também são recorrentes investigações do trabalho de crianças e adolescentes em lixões. Apesar do ECA e legislação trabalhista, nestas investigações, os jovens chegam a afirmar ser recompensador o trabalho no lixão por poderem permanecer ao lado da família ajudando-a e poderem brincar. Os estudos constatam que este cotidiano influencia no acesso à escola e ao lazer.

Crianças e adolescentes que trabalham na rua, geralmente vendedores no sinal, olheiros de carro e na prostituição também aparecem nos estudos e são significadas como vítimas de desigualdades, sofrimento e implicações psicossociais negativas.

Muitos estudos investigam, na temática de trabalho de crianças, o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, seus limites, efeitos positivos na diminuição do contingente de crianças que trabalham nas ruas e a incapacidade no desafio de erradicar a miséria e pobreza. Nestes estudos não há muita diferenciação entre crianças, adolescentes e jovens, mas são limitados até os 16 anos de idade.

Há pouca exploração do trabalho de adolescentes em idade legal para trabalhar.

No subtema *Mundo do trabalho: experiências e significados sob o ponto de vista dos jovens*, os trabalhos apresentam maior preocupação no debate sobre a categoria juventude: discutem limites da faixa etária, ciclo de vida, juventudes (no plural); associam-na ainda à juventude operária e ao movimento estudantil.

Alguns estudos buscam compreender como os jovens vivenciam situações de precariedade, pobreza, exclusão, desigualdade em relação com o mundo do trabalho. Nestes estudos, o trabalho e a empresa aparecem como importantes esferas de socialização, cujos princípios e valores são reapropriados inclusive em outras esferas (família, estudos, por exemplo). A valorização do trabalho, pelos jovens, aparece relacionada ao trabalho de carteira assinada e não simplesmente à condição de trabalhador. O trabalho assalariado é colocado como um referente simbólico significativo para jovens pobres dos centros urbanos. Isto tem implicações nas identificações juvenis quando vemos que há práticas de aceitação (como um encantamento) e recusa (uma rejeição) com a escola quando as incertezas do mundo do trabalho não garantem empregos e inserção de todos no mundo produtivo adequadamente, mesmo cumprindo-se a escolaridade básica, frequentando cursos profissionalizantes e programas de qualificação.

Outro trabalho fala também de jovens operários cujas identidades não estão relacionadas às ocupações que exercem pois não são o que almejam para si, constando-se o caráter efêmero da identificação com a profissão. Outra investigação conclui que os jovens vivem a experiência do trabalho de formas diferentes, confirmando a ideia de não haver um operário unitário e de que os sentidos do trabalho não são homogêneos e ultrapassam a relação com o trabalho fabril. Outra pesquisa constata um conflito entre expectativas profissionais e a realidade do trabalho, de modo que jovens operários que trabalham na mesma empresa que seus pais mas não desejam continuar a trajetória profissional deles. O contexto em que as gerações anteriores de famílias operárias é colocado como bastante diferente do que os jovens precisam lidar na atualidade. Neste caso ao se depararem com uma estrutura de desemprego, submetem-se a condição de empregados e se dão por satisfeitos, deixando temporariamente de lado o sonho de crescer profissionalmente na empresa. Os novos metalúrgicos estão localizados no contexto do final dos anos 90 com novas formas de organização do trabalho, desemprego e marcado por incertezas, instabilidade e insegurança. O planejamento de vida é modificado, princípios de solidariedade são escassos e dão espaço a práticas mais individualistas. E este novo quadro de desemprego estrutural faz parte dos processos de subjetivação desta juventude operária.

É interessante notar a importância das relações que a família desenvolve com a escola e o trabalho como elemento de influência nas relações que os jovens constroem com trabalho e processo de escolarização.

A questão do trabalho flexível também é abordada nesta temática. Um dos estudos constatou a reprodução da lógica do capital em um grupo de jovens universitários de classe média num programa de *trainee* cujas buscas é por cargos de direção e posições de comando e poder. Este grupo de jovens tem forte apoio familiar, com maior influência do papel do pai nas escolhas de cursos universitários e encaram como positiva a iniciação no mundo do trabalho em um programa que pretende formar profissionais flexíveis e polivalentes.

Outro estudo fala do jovem trabalhador artista cuja flexibilidade é outra pois são outras as formas de organização e rotina do trabalho, mesmo que haja o desejo de conciliar liberdade de produção e segurança financeira.

O subtema *As mutações no mundo do trabalho: para além da qualificação profissional e do trabalho assalariado* agrupa estudos que abordam o desemprego juvenil e formas de trabalho não assalariado face à crise e mudanças do mundo do trabalho. São focados a precariedade, a exclusão e o sofrimento. Para os jovens, estar desempregado faz parte de uma vivência depressiva, cujos sentimentos são de desqualificação, indignidade e inutilidade. Um estudo constata que a instabilidade é condição normal da experiência de trabalho dos jovens, que se dividem entre o que desejam realizar e as condições que lhe são colocadas de inserção e empregabilidade. Consta-se ainda formas de inserção, com o discurso do empreendedorismo, que responsabiliza jovens por sua própria inserção, sucesso e fracasso. Ainda sob este discurso são pensadas as atuações dos jovens na economia solidária de forma que os jovens representariam a geração das oscilações e os adultos a geração do novo sindicalismo que, em relação, resultariam na gestão de empresas solidárias e autogeridas. Aos jovens estaria associada à ideia de amizade e solidariedade, aos adultos as aprendizagens da luta sindical. E as cooperativas seriam significadas como importantes pelo trabalho coletivo remeter à solidariedade. A inserção dos jovens nestes grupos remete não somente à colaboração na renda familiar, mas ao reconhecimento social, à parceria, e relações de proximidade e afeto.

Outra temática abordada no Estado da Arte sobre a Juventude brasileira que nos interessa é sobre *Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho*. Sabe-se que jovens entre 15 e 29 anos representam 61,4% dos desempregados no Brasil, de acordo com os dados da PNAD 2007, mas curiosamente afirma-se as condições de vida deles vem melhorando justificadas pela formalização do trabalho. Sabe-se ainda que os jovens estão

postergando sua entrada no mercado de trabalho e o ano de estudos cresceu passando de 5 para 7 anos para os jovens de 15 aos 17 anos, de 6 para 8 anos para jovens de 18 e 19 anos, de 6 para 9 anos para jovens de 20 a 24 anos, de 5 para 6,9 para jovens com mais de 25 anos (PEREGRINO, 2009, p.87). Isto implica na produção de novos sentidos para a escola, em sua intersecção com o trabalho. Na conciliação de trabalho e educação, especialmente entre os jovens pobres, a novidade é o prolongamento da relação com a escola e não com o trabalho.

As análises sobre a juventude neste subtema relacionam os jovens aos grupos atingidos pelo desemprego, vêem a reforma como mecanismo para contenção da demanda por ensino superior (que na década de 90 expandiu a escolarização dos jovens). A reforma do ensino médio é uma das problemáticas que embasam as discussões. Por ela são separadas educação geral e educação profissional. Quanto aos efeitos da reforma, estes são questionados quanto ao potencial para inserção dos jovens no mercado de trabalho.

As investigações nesta temática contribuem para pensarmos o significado da escola e o papel, geralmente atribuído a ela, para formar jovens especialmente num contexto de desemprego e de interação escola e setor produtivo. A problemática de inserção no mercado de trabalho dos jovens estudantes geralmente acaba sendo relacionada à baixa qualidade da educação, com poucos questionamentos às lógicas de desemprego e subemprego do sistema de produção.

No subtema *Os jovens e a escola noturna* os trabalhos investigam os valores, especificidades e condições de funcionamento da escola. A própria expressão “ensino noturno” é investigada pelos seus muitos significados e os alunos são nomeados como jovem trabalhador e estudante e caracterizados como a “fração de mais precária inserção social e econômica no conjunto da classe trabalhadora” (PEREGRINO, 2009, p.101). A centralidade do trabalho traz implicações para o jovem do campo pois na relação juventude, escola, trabalho, há caminhos de busca e/ou impedimento da escolarização: “o trabalho os faz sair do campo, [...] os traz para a cidade, [...] os leva à escola” (PEREGRINO, 2009).

Podemos ver que a produção de currículo no ensino médio está perpassada por dimensões da vida de trabalhador do jovem estudante de modo que o pouco tempo disposto na escola para cumprir as tarefas escolares, as condições materiais da escola em desacordo com o que desejariam professores e alunos e a instituição escolar que não atende às demandas dos que conjugam trabalho e estudo estão implicadas nas políticas de currículo.

Desestrutura na escola e precariedade no trabalho marca o cotidiano dos jovens alunos trabalhadores. A manutenção do processo de escolaridade por parte destes alunos está relacionada à crença de melhoria da qualidade de vida, melhores empregos e ascensão social.

Para estes jovens, há no ensino noturno a possibilidade de conjugação de trabalho e escola. Apesar de a escola, especificamente no ensino noturno, ser significada como espaço de negação dos saberes dos sujeitos, alunos trabalhadores, ela também é um espaço de socialização e de possibilitar a escolarização de jovens trabalhadores. Ainda que seja muitas vezes vista como engodo e falácia, pela falta de estrutura (professores, espaço físico, metodologia), há jovens que esperam da escola o preparo para o bom desempenho no trabalho e para a compreensão do mundo contemporâneo.

A significação do jovem estudante do ensino médio noturno é perpassada pela negociação de ver o trabalho limitando a escolarização e a escolarização limitando o trabalho. Ora o trabalho é visto como obstáculo à escolarização ora como elementos inseparáveis. O modo de conciliar as duas atividades diferencia-se.

A escola geralmente significada como reprodutora da estrutura social e das desigualdades sociais ou instituição que adapta os alunos à sociedade, padrões hegemônicos, demandas oriundas do avanço tecnológico e outras demandas decorrentes de discursos que ocupam o poder nas articulações hegemônicas, também é significada como agente de formação para melhoria das condições de vida dos estudantes.

Os jovens aparecem comumente responsabilizados pelo sucesso ou fracasso da inserção no trabalho e do processo de escolarização, com pouca ou nenhuma consideração de sentidos que perpassam a trajetória pessoal e como contextos de opressão em que vivem tais jovens. Esta responsabilização e culpabilização do jovem são produzidas por discursos que exigem que o jovem esteja atento ao seu desempenho e por ele garanta práticas bem sucedidas de inserção no mercado de trabalho.

O contexto de competição por melhores desempenhos como suposta garantia de estabilidade no emprego e alcance de melhores condições de trabalho também configura um vetor de controle do jovem estudante do ensino médio desde o início de sua escolarização, presente e recorrente no campo educacional brasileiro.

Nesse processo, as identidades sociais são forjadas na lógica das performances (desempenhos) a serem expressas, conferindo ao conhecimento a relação estrita com o que pode adquirir visibilidade nos desempenhos a serem medidos. (LOPES, 2006, p. 46)

Na produção de currículo do ensino médio, este vetor também traz implicações na produção de sentidos de práticas sociais e no processo de identificação da juventude. Tanto alunos como professores se veem compelidos nesta cultura da performatividade a alcançarem

tal identidade. A autora ressalta que os professores tendem a reforçar esta cultura nas escolas visando a trazer para si vantagens econômicas e status social. Ball (*apud* LOPES, 2006) aponta nas sociedades pós-industriais o discurso da responsabilização do funcionário, *accountability*, como instrumento de controle e regulação. E tal princípio articulado à performatividade pode tanto estar ligado à competição por melhores salários quanto à transparência na prestação de contas de uso do dinheiro público. O sujeito deve ser eficiente, socialmente falando. A organização curricular deve proporcionar ao sujeito o desenvolvimento de competências nas quais ele se conheça e possa, ele mesmo, se regular (LOPES, 2006).

A produtividade (de indivíduos e organizações) é avaliada pelas práticas sociais, inclusive na produção de currículo. As identidades dos jovens são constituídas também neste discurso cujo sentido de escolaridade está relacionado à performance, à aquisição de conhecimentos como possível garantia de inserção no mercado de trabalho.

Para Sennett (2006) as recentes mudanças estruturais nos modos de produção (empresas que saem dos centros industriais para polos de mão de obra pouco regulada para beneficiar o trabalhador, aumento da terceirização para baratear os custos trabalhistas, crescimento de subempregos) constroem um cenário de altos índices de desemprego e de precarização do trabalho. Nesta precarização exige-se do trabalhador uma especialização flexível, isto é, a habilidade em adaptar-se rapidamente e de maneira diversificada e com competências variadas (múltiplas), quase como um produto em transformação instantânea e constante para acompanhar os avanços tecnológicos. A flexibilização diz respeito à exigência de o trabalhador ser facilmente adaptado ao trabalho e suas reconfigurações, sempre que necessário. A lógica de flexibilização visa a estruturar a produção e a força de trabalho com o menor custo possível (introdução de novas tecnologias para adaptar a produção às exigências do mercado), introduzir novas formas de poder e controle. Observemos por exemplo os sentidos atribuídos aos jovens ociosos, cujas fixações estão associadas ao vagabundo, inútil, força desperdiçada e possível risco para a sociedade. Ou ainda as práticas sociais que colocam o exercício da profissão como importante vetor de significação do cidadão e cujas participações (na economia, no setor de crédito, por exemplo) estão atreladas à questão do tempo útil relacionado ao trabalho.

O trabalho portanto tem uma centralidade discursivamente construída como campo em que transitam, interagem e se constituem identidades, se pensam projetos de vida, ainda que caracterizado pela individualidade, metas de curto prazo e incertezas inclusive na própria manutenção de vínculos entre o trabalhador e a empresa. Esta centralidade construída

discursivamente traz implicações para a identidade jovem cuja preocupação está em acompanhar o modelo de produção com lógicas de flexibilização e competição por melhores desempenhos.

A questão é que a flexibilidade, num modo de produção cuja lógica é de desemprego, pode ser mais uma forma de opressão. Num contexto de incerteza e instabilidade, num cenário precário de subempregos (e desemprego) e condições inadequadas, o discurso que atribui ao trabalho centralidade e ao processo de escolarização o caminho para alcançar condições melhores não dá conta de um suposto aumento de valor do trabalhador no mercado e de atender às demandas de emprego da juventude estudante do ensino médio e exige flexibilização para se adequar ao mercado que oferece poucas vagas e cujos candidatos optam por submeterem-se a contextos inadequados de trabalho.

Na identificação juvenil, na relação jovem e trabalho, os jovens são trabalhadores em constituição, em processo de desenvolvimento, incompletos, em preparação para serem inseridos no mercado de trabalho. O sentido dessa incompletude aparece relacionado à aceitação de condições de trabalho inadequadas e subempregos. É como se, por não estarem em sua plenitude (como trabalhadores), então não estivessem capacitados para lidar com práticas satisfatórias no exercício da profissão.

4. Significações de juventude, trabalho e escola: Documentos em análise

Na produção de currículo, há disputa por hegemonia dos sentidos de juventude. O ensino médio consiste num texto de significação cuja produção é caracteristicamente híbrida pois, enquanto texto, está aberto diversas interpretações, é perpassado por diferentes discursos que geram diferentes sentidos e interpretações para o próprio ensino médio e a juventude estudante.

Nas políticas de currículo do ensino médio diferentes discursos buscarão privilegiar diferentes sentidos para a juventude. Entendemos que a juventude é significada em diferentes práticas sociais e contextos de produção de discursos. Optamos por investigar os alguns textos de produção de sentidos que serão melhor explicados mais adiante no texto: a) os Parâmetros Curriculares Nacionais; b) o Plano Nacional de Educação; c) um estudo sobre o ensino médio apresentado por um GT (grupo de trabalho) interministerial; d) alguns documentos do site da Secretaria Nacional da Juventude, da Presidência da República.

Nesta investigação, estivemos norteados pelas seguintes questões: Qual a identificação atribuída à juventude neste documento? O que os documentos projetam como jovem? Quais são os sentidos mais recorrentes identificação juvenil? Como os discursos presentes nestes documentos significam a juventude?

Também estaremos atentos às significações de escola e trabalho pois nos interessa o escopo do jovem estudante de ensino médio.

As significações destes elementos estão em disputa social e nesta luta os sentidos constituem cadeias de equivalência que vão se articular na tentativa de hegemonizá-los.

Serão analisadas as seguintes publicações:

- a) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000.

A escolha dos parâmetros curriculares nacionais como um dos objetos de investigação se deve ao fato de que desde sua publicação e distribuição às escolas, os PCNem vêm se constituindo como “a expressão maior da reforma” (LOPES, 2002, p.387) do ensino médio brasileiro. Os PCNem se expressam como as intenções governamentais para o nível médio de ensino, pois este documento “configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial” (LOPES, 2002).

- b) O Plano Nacional de Educação que vigorará de 2011 a 2020⁷.

Nele são estabelecidas metas para educação, e neste documento observaremos discursos que dão sentido ao ensino médio e à juventude.

- c) Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil: um estudo sobre ensino médio apresentado por um GT (grupo de trabalho) interministerial, composto por técnicos do Ministério da Educação e da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República⁸, publicado em julho de 2008.

Este estudo diz respeito à reestruturação e expansão deste nível de ensino. O estudo entende como desafio o estabelecimento do significado desta etapa de escolarização: “uma mera passagem para o ensino superior ou inserção na vida econômico-produtiva?”, e então promete mostrar uma concepção inovadora do ensino médio, visando à formação integral do estudante estruturada na ciência, cultura e trabalho.

- d) Documentos no *link Documentos e Publicações*, no site da Secretaria Nacional de Juventude

Entendemos que o *link Documentos e Publicações* também configura um texto de produção de sentidos para os jovens. Este *link* reúne diversas publicações sobre a juventude. Sabemos que o material escolhido para compor este *link* faz parte de lutas articulatórias que hegemonizaram alguns pontos de vista em detrimento de outros. Esta seleção de material nos interessa, pois também revela importantes construções discursivas no processo de significação de juventude. Dentre o material disponível foram selecionados alguns estudos e artigos cujo foco está na relação escola, trabalho e juventude. Desta forma, serão analisadas as seguintes publicações:

- i. Reunião Especializada da Juventude do Mercosul⁹, feita pelo Grupo de Trabalho Nacional em 2009
- ii. Educação e Trabalho¹⁰,

7 BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2000. In: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> (acesso em janeiro de 2013).

8 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*. Brasília, DF, 2008. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12589&Itemid=838 (acesso em janeiro de 2013) e In: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf (acesso em janeiro de 2013).

9 BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. *Grupo de Trabalho Nacional da Reunião Especializada de Juventude*. Brasília, DF, 2009. In: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/reuniao-especializada-do-mercosul> (acesso em janeiro de 2013).

10 POCHMANN, Marcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.25, n. 87, p.383-399, maio/ago. 2004. In: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/educacao-e-trabalho> (acesso em janeiro de 2013).

- iii. Trabalho Decente e Juventude na América Latina¹¹,
- iv. Relatório de Desenvolvimento Juvenil¹²,
- v. Juventude e Escola¹³,

Com base em Stephen Ball (*apud* LOPES; MACEDO, 2011) sabemos que tais documentos a serem analisados integram o texto que significa juventude nas políticas a ela destinadas. Nele há sentidos mais recorrentes e hegemônicos e outros menos recorrentes e não hegemônicos. As políticas são produzidas por diversos agentes, são perpassadas por diversos discursos. Investigar os sentidos presentes nestes documentos não se faz na direção de fixar a juventude numa categoria ou classe, mas se faz com o propósito de verificar discursos que dão significado à juventude.

O escopo da pesquisa é o ensino médio, em nível nacional. Os documentos a serem analisados foram produzidos a partir de 1990 cujo contexto era de intervenções e reformas educacionais.

4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Os PCNEM são comumente analisados nos estudos de educação. Marcados por diversos discursos projetam o novo ensino médio, são a maior expressão da reforma deste nível de ensino, configuram um texto que traz sentidos para o processo escolar e projetam o jovem estudante.

A promessa de ser esta uma reforma para diminuição de um quadro de desvantagem com níveis de escolarização e conhecimento de outros países desenvolvidos é traduzida para um projeto que vê no acompanhamento de novas tecnologias um caminho para o desenvolvimento econômico. À escola portanto é atribuído o papel de preparar os jovens para

11 OIT. *Trabajo decente y juventud em America Latina* 2010. OIT/Proyecto Promoción Del Empleo Juvenil em America Latina. Lima: Peru, 2010. In:

<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/trabalho-decente-e-juventude-na-america-latina> (acesso em janeiro de 2013).

12 WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil*. Ministério da Ciência e da Tecnologia / RITLA / Instituto Sangari. Brasília, DF, 2007. In:

<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/relatorio-de-desenvolvimento-juvenil> (acesso em janeiro de 2013).

13 SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. *Jovenes, Revista de Estudios sobre Juventud*. Edição: ano 9, núm. 22.

México, DF, janeiro-junho 2005, p.p 201-227 In: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/juventude-e-escola> (acesso em janeiro de 2013).

utilizar as novas tecnologias e adaptem-se às mudanças sociais decorrentes desta utilização. Tal contexto social implicaria num mercado de trabalho em que o jovem estudante deve estar atento ao desenvolvimento de determinadas competências para alcançar boas colocações cuja oferta é escassa e a concorrência é alta.

O documento diz que a educação é importante na formação do estudante para aprender a conhecer, fazer, viver e ser, cumprindo o papel econômico, científico e cultural, possibilitando “o prosseguimento de estudos; possibilitando a preparação básica para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 2000, p.09), mesmo que se reconheça que isto não garante a inserção dos jovens concluintes do ensino médio em trabalhos cujas condições não serão degradantes, de sub empregos, além de não garantir a inserção no mundo do trabalho, que já contém em si uma lógica de desemprego. Como o próprio documento diz:

É importante compreender que a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais graves, os que se vêem excluídos. A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as consequências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância.

Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação. (BRASIL, 2002, p. 11).

Ao aluno é projetada a ideia de um educando que ao final do ensino médio ele domine princípios científicos que presidem a produção moderna, formas contemporâneas de linguagem, conhecimentos de filosofia e sociologia necessários à cidadania. O domínio da linguagem, por exemplo, é destacado em sua importância pela suposta garantia ao educando de participação ativa na vida social. Propõe-se que sejam aproveitados os conhecimentos prévios dos alunos, com forte indicação de que este seja um dos caminhos para tornar a escola e aulas de maior interesse dos alunos, e que tais conhecimentos sejam integrados com os conhecimentos científicos. Adiante as indicações desta integração sugerem que assim sejam desenvolvidas competências para que os educandos resolvam problemas comunitários, mas principalmente no mundo produtivo, sempre atentos às mudanças sociais decorrente do uso de novas tecnologias. Além disso, estes conhecimentos integrados devem render bons desempenhos nas avaliações nacionais.

Resolver problemas ambientais é um dos objetivos para o educando ao final do ensino médio, no eixo de ciências da natureza. Tal competência resulta na aplicação dos conhecimentos adquiridos no exercício da sua cidadania, mas principalmente aplicados ao mercado de trabalho visto que desenvolver produtos, oferecer serviços está diretamente associado, nos PCNEM, às aplicações dos conhecimentos no mercado de trabalho. Assim é a projeção do educando em formação como futuro trabalhador responsável que está atento não somente às novas tecnologias mas ao cuidado com o meio ambiente. Essas e outras ideias estão recorrentes nos PCNEM também quando se fala de educação para a vida (mais geral e pessoal), para a cidadania, mas principalmente na dimensão do trabalho, atentando para as novas relações de produção. Este é um dos principais caminhos apontados para se conseguir ser um trabalhador ativo e bem posicionado no mundo do trabalho e cidadão participativo..

Um ponto que destaco na projeção do jovem estudante é em relação ao anúncio de um educando que não deve mais obedecer a regras simplesmente, mas tornar-se ativo, participativo na vida produtiva. Mas ao mesmo tempo colocado numa situação como refém, ou passivo ou quando nada lhe resta a fazer senão acompanhar as mudanças tecnológicas para não ficar desempregado.

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social. (BRASIL, 2002, p.11-12)

Mesmo considerando os obstáculos a superar, uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos **as tendências apontadas para o século XXI**. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como consequência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada. [...] As inovações tecnológicas, como a informatização e a robótica, e a busca de maior precisão produtiva e de qualidade homogênea têm concorrido para acentuar o desemprego (BRASIL, 2002, p.11-12).

À educação é atribuído o papel de desenvolvimento social e ao estudante além da incompletude de um trabalhador e cidadão em formação, o desafio de desenvolver competências para o desenvolvimento de outras competências necessárias à adaptação inevitável dos processos de produção. O cidadão que se projeta ao o jovem educando é o que sabe combinar de maneira eficaz as competências para seu papel de cidadão e para o desenvolvimento produtivo e social. Ao jovem estudante também se projeta que compreenda

que as competências desejáveis ao seu pleno desenvolvimento humano aproximam-se (e numa circunstância ideal seriam idênticas) das competências necessárias ao processo produtivo.

Ao estudante de ensino médio é pensado um modelo de trabalhador que questiona não as lógicas do processo de produção, mas que pensa nas estratégias de adaptação mais adequadas na inserção ao mercado e modelo de sociedade. Este jovem projetado não é um sujeito de construção do social por suas práticas, não é um agente político que transforma e repensa a sociedade, mas alguém que deve estar atento às exigências de um mercado que se renova inclusive em suas exigências para o alcance de competências, desenvolvendo-se por lógicas como a do desemprego e por relações de opressão.

4.2 Plano Nacional de Educação

A Constituição Federal de 1988 e a Lei 9394 de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) orientam para a elaboração de um plano nacional de longo prazo com as iniciativas governamentais para a área da educação. À União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, cabe a elaboração deste plano. Em 1998 foi aprovado o PNE que se baseou na CF de 88, na LDBEN, na lei que instituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e considerou o Plano Decenal de Educação para Todos (criado de acordo com recomendações da UNESCO).

O PNE apresenta como seus objetivos e prioridades elevar o nível de escolaridade, melhorar a qualidade de ensino, reduzir desigualdades sociais e regionais e democratizar a gestão do ensino público. E isto deve ser alcançado garantindo-se o ensino fundamental para todos e ampliando o acesso aos demais níveis de ensino (infantil, médio e superior) para que seja também ampliada a oportunidade de formação de cada faixa etária.

A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (BRASIL, 2000).

Uma das justificativas para um plano nacional que desse um rumo à educação é a de que estar num processo de escolarização indefinido, com rumos e objetivos vagos colaboraria para uma educação com alvos pouco claros a serem alcançados pelos jovens. Portanto, estando por anos como uma etapa pouco definida, o ensino médio sofreria uma remodelagem com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais que buscaram dar o tom e a forma a serem desenhados ao longo dos anos seguintes. Além disso o diagnóstico tomado como base para se pensar a execução das metas no ensino médio, considera este nível de ensino como poderoso fator de formação para a cidadania e qualificação profissional, no qual metade da população educanda estudava à noite e chegava à escola com idade superior a que estava prevista (15 anos para a 1º série), cujo número de matrículas apesar de ser maior, a cada ano, ainda assim era considerado baixo e cujo número de concluintes era sempre menor que o de matriculados (sendo que tal perda pelos caminhos da escolarização se justificava por causas externas, dificuldades de organização da escola e do processo ensino-aprendizagem).

No setor de *diretrizes*, o PNE diz que historicamente o ensino médio esteve associado à reprodução da desigualdade social. E esta associação se deve não somente à antiga divisão entre os jovens que seguiam o processo de escolarização como profissionalização e os que seguiam como preparação para a vida acadêmica, mas devido à identificação da juventude pobre com a primeira opção e da juventude mais enriquecida com o preparo para o ingresso no nível superior de ensino. Mas, para o PNE, a partir da reforma esta etapa proporcionaria a formação educacional da juventude para a aquisição de competências de caráter geral como adaptabilidade, flexibilidade, autonomia, respeito às diferenças e este seria um caminho para a superação da segmentação social pois tais competências serviriam tanto para a vida acadêmica, quanto para o exercício da profissão e da cidadania. Além disso, para a superação das desigualdades sociais, o PNE propõe que o desempenho dos alunos seja alvo de análise com vistas a adequar a qualidade do ensino médio, de acordo com as performances nas avaliações nacionais SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Aos jovens é oferecido um número de vagas maior em comparação aos anos anteriores à reforma, sendo a maior oferta para vagas do período diurno, para que cumpram esta etapa de escolarização significada como necessária ao futuro trabalhador e cidadão.

Inicialmente, o que destacamos é ver a escola significada como espaço de preparação para uma vida produtiva. Este destaque se deve a esta associação de a educação escolar

compreender (destaco o nível médio, foco da pesquisa) espaço, práticas e agentes que se movimentam por um discurso que dá sentidos ao processo de escolarização do jovem como um “preparo” para algo que será alcançado: uma vida produtiva. Este discurso implica interpretar o momento de escolarização do jovem como algo pouco ou nada produtivo, com também implicações para significar o aluno jovem como ainda não produtivo, um sujeito que se completará, virá a ser produtivo. Esta significação traz um peso no sentido de juventude em processo de escolarização como algo passivo, um objeto em formação que não participa do social e que não produz e não contribui socialmente.

Além disso, destacamos o discurso recorrente no Plano Nacional de Educação, que buscam dar o tom de possíveis leituras ao ensino médio, a performatividade. Por ele estimula-se um ambiente mais competitivo, com metas a alcançar e política de compensações para a performance. A crença no bom desempenho no ensino médio como possibilidade de alcançar melhoria da qualidade de vida, aumento da empregabilidade e melhores empregos no mercado, faz parte deste discurso e da projeção profissional para o jovem estudante. O discurso da performatividade dá ao ensino médio o sentido de escolarização necessária para se obter sucesso na inserção no mercado de trabalho. O PNE coloca esta etapa de conclusão da escolaridade básica num sentido de obrigatoriedade para os jovens que queiram construir uma vida satisfatória com boa colocação no mundo do trabalho.

A oferta de vagas diurnas em maior quantidade que a noturna também é uma prática de significação da juventude pois a projeta como estudantes disponíveis para a escolarização durante o dia. O jovem estudante de ensino médio é projetado como uma pessoa que tem as atividades escolares como as principais atividades, senão a principal. Poucos seriam os jovens que tem outras atividades em concomitância e portanto optariam pelo ensino noturno. Esta é uma prática de significação interessante pois o próprio PNE diz ser necessário estar atento às necessidades e demais atividades dos estudantes, com dinamização do ensino para que se mantenha o interesse do aluno e com consideração aos que desempenham outras atividades além da escola. Para o PNE esses jovens atarefados em outras ações cotidianas são minoria. Além disso, essa prática projeta a escolarização como o foco do jovem de ensino médio. A escola noturna aparece significada como opção para corrigir este desvio de percurso e trajetória. Desta forma, os sentidos produzidos para jovens que trabalham para sustentar ou ajudar no sustento da família, que ficam em casa durante o período diurno para auxiliar na organização familiar (cuidar de irmãos menores para a mãe trabalhar, por exemplo) são significados como um grupo que não está dentro do perfil adequado de jovem estudante do ensino médio.

A cidadania projetada ao jovem estudante não está muito relacionada às práticas escolares. Estas teriam sentido de práticas de preparação do jovem para o exercício futuro da cidadania quando vier a ser um adulto formado. Ou ainda como exercício no cotidiano fora do espaço escolar – a escola não aparece associada ao exercício cotidiano de cidadania, mas como espaço para a formação cidadã, para o treino, para completar a incompletude do jovem cidadão pela aquisição de competências básicas. Haveria um momento e um espaço para o exercício da cidadania.

Vemos, portanto, no PNE uma juventude significada como em processo de formação para posterior atuação no mercado de trabalho e como cidadão. Esta juventude tem um caminho específico a seguir, com objetivos claros a serem alcançados e desempenhos controlados por testes nacionais. Idealizada, aos 15 anos iniciaria seus estudos no ensino médio, com disponibilidade para cumprir a escolarização como etapa principal deste período de vida e com o desempenho satisfatório encerraria esta etapa com 17 anos. Esta juventude não é trabalhadora e não tem atividades que disputam atenção com a escola e em sua maioria dispõe do horário matutino e vespertino para cursar este nível de ensino. Também não é significada como cidadã cujas práticas fazem parte do exercício de cidadania integralmente falando, isto é, dentro e fora da escola, tendo a própria escola como espaço-tempo de práticas cidadãs.

4.3 Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil

Este documento é uma proposta de política de médio e longo prazo para o ensino médio, resultado de uma ação interministerial em resposta ao anúncio da importância estratégica do ensino médio para a educação brasileira pelo Ministro da Educação e pelo Ministro Extraordinário de Assuntos Estratégicos. Traz um diagnóstico que ratifica o desafio de que, ainda que avanços e progressos tenham sido alcançados, há um quadro grave de desigualdade educacional, precariedade na permanência e aprendizagem dos alunos. Confirma a ausência de mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos não matriculados no ensino médio somada a um grupo de milhões, com mais de 18 anos, que não concluíram este nível de ensino. Como solução a este desafio o documento apresenta e discute políticas, diretrizes e ações do governo federal que configuram a política pública nacional para a educação.

Nesta publicação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/1996) é identificada como um marco na configuração da identidade do ensino médio, antes com objetivos não tão claramente definidos, mas que deve ser entendida como etapa final da educação básica a ser universalizada, com qualidade e cuja identidade atende a múltiplas determinações (socioculturais, pedagógicas, políticas, econômicas).

A educação, por meio da escolarização, consolidou-se nas sociedades modernas como um direito formal dos povos, ainda que não tenha sido historicamente universalizada e assegurada a todos os indivíduos. Concebida como forma de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade e meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania e para a participação na vida produtiva do país (BRASIL, 2008, p. 04).

A educação é apresentada como um direito social, para todos, cujo objetivo é a formação para o exercício da cidadania e para progredir no trabalho e estudos posteriores. O documento entende que o processo de escolarização é fonte de elementos para a construção da trajetória do cidadão.

Mas que ainda há que ser superada a dualidade histórica de formar para o ensino superior ou para a vida econômico-produtiva:

Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do ensino médio, que, em sua representação social, ainda não respondeu aos objetivos que possam ser considerados para além de uma mera passagem para o ensino superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva (BRASIL, 2008, p.06).

A proposta que o documento apresenta é para superar essa dualidade e atender a demanda da diversidade nacional, respeitando a heterogeneidade cultural e considerando os anseios das diversas juventudes e parte da população adulta que frequenta a escola (em idade fora do entendido como adequado). Diz que pretende a conjugação da universalidade com a qualidade de educação. Sugere a adoção de diferentes formas de organização do ensino médio para atender aos jovens e adultos alunos, “fomentadores no processo da construção da nação brasileira soberana que quer se firmar” (BRASIL, 2008, p. 07). O projeto defende que a identidade do ensino médio inicie-se com um projeto comum de princípios e objetivos e contemple múltiplas necessidades dos sujeitos. O primeiro destaque é dado à profissionalização justificada pela demanda de milhares de jovens que necessitam “o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas

que gerem subsistência” (BRASIL, 2008). O documento declara que a preparação profissional é por si só uma imposição da vida e mas que não pode constituir o ponto principal da política pública para esta etapa de escolarização e destaca que importa não somente preparar profissionalmente “mas também mudar as condições em que ela se constitui” (BRASIL, 2008).

Para a construção identitária do ensino médio, o documento sugere considerar diretrizes, propostas e ações que já existem, que são solicitadas pela sociedade brasileira e que estão especificadas na LDBEN. Além disso, a escola deve ir além do interesse imediato, pragmático e utilitário buscando articular cultura, conhecimento científico e tecnológico e trabalho produtivo. Deve buscar vincular ciência e práticas cotidianas, superar dualismos como humanismo e tecnologia, formação teórica geral e técnica-instrumental, unidade de trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Sugere-se que o currículo deve ser unitário, mesmo que diversificado nas formas de execução

O documento intitula como *Ensino Médio Integrado* uma proposta de modelo para a garantia do direito à educação e ao trabalho qualificado. A consolidação da proposta contempla, para o ensino médio, o diálogo com a juventude e atenção às suas perspectivas relativas à escola. Um dos objetivos estratégicos é “desenvolver e reestruturar o currículo do ensino médio em torno da ciência, da cultura e do trabalho” (BRASIL, 2008, p.11). O que se entende por integração diz respeito a uma educação que integra trabalho, conhecimento e cultura. O documento sugere a possibilidade incluir a educação profissional técnica no ensino médio como solução à demanda de jovens e adultos que “não podem adiar para depois do ensino superior a necessidade de inserção na vida econômico-produtiva” (BRASIL, 2008). A profissionalização, apesar de apresentada necessária e importante, é também caracterizada como um processo pelo qual se possa alcançar um contexto (ainda) utópico no qual “a inserção dos jovens na vida econômico-produtiva seja um projeto e uma ação para o seu devido tempo e não uma antecipação imposta pelas relações desiguais dessa sociedade” (BRASIL, 2008, p.12). O trabalho tem centralidade pelo destaque de seu papel nas transformações da natureza, na produção científica e tecnológica e no processo social. Então, a educação é entendida como uma das formas de incluir os membros da sociedade no sistema produtivo.

Esta proposta apresentada projeta um jovem que deve além de forma-se para o exercício produtivo, também conhecer os fundamentos da vida produtiva e atentar para uma participação ativa e crítica. Para o trabalho é projetada a ideia de princípio pelo qual o ensino enciclopédico seria superado e pelo qual se permitiria compreender os seres humanos como

seres de trabalho. A proposta explica que formar os jovens compreendendo uns aos outros como seres de trabalho implica em ver no exercício das potencialidades humanas o desafio de superar a prática de exploração de uns pelos outros.

Esta busca vê a ciência e tecnologia como conhecimento produzido, sistematizado e legitimado, cultura como produção ética e estética e pelas quais o aluno de ensino médio compreenderia especificidades dos momentos históricos que orientam as relações de produção. O documento propõe pensar na perspectiva de formação integral a partir de dois modelos de ensino médio integrado: o primeiro integra ciência, cultura e trabalho sem a formação profissional, o segundo inclui a educação profissional. Não há detalhamento das duas propostas, o que não permite maior aprofundamento da mudança entre a antiga dualidade de um ensino médio propedêutico e outro profissionalizante e a atual proposta que inclui a educação profissional e outra que não inclui.

O ensino médio é associado ao sistema produtivo, inserção no mercado, mas perpassado pela proposta de compreender a dinâmica e atual organização do trabalho. Parece interessante quando pensamos que o jovem é projetado como alguém capaz de criticar a atual lógica de funcionamento do mercado de trabalho e, compreendendo a cultura, a ciência como produções humanas, a identidade do estudante do ensino médio é a de um agente capaz de sugerir mudanças, produzir conhecimento e atuar na construção da sociedade, superando relações opressoras.

4.4 Reunião Especializada da Juventude do MERCOSUL

Este documento foi produzido a partir das *Reuniões Especializadas de Juventude* (REJ) do MERCOSUL. A publicação analisada é do ano de 2009 quando ocorreu a quinta sessão da REJ. Traz documentos, atas e declarações destas reuniões também integra o banco de dados do *site* oficial da Secretaria Nacional da Juventude no *link Documentos e Publicações*. Inicia apresentando a *Declaração de Montevideo* que é colocada como um marco na solicitação formal para criar um espaço institucional no MERCOSUL para discutir políticas públicas de juventude. A partir de então outras reuniões foram sendo feitas para fortalecer a temática da juventude no MERCOSUL. Duas reuniões foram realizadas no Brasil, no Rio de Janeiro em 2007 e em Salvador em 2008.

A publicação da REJ no Rio de Janeiro destaca a problemática da exclusão juvenil no âmbito do MERCOSUL, com poucos esforços dos países para alterar essa situação. O futuro do MERCOSUL aparece vinculado, em parte, ao futuro da geração que hoje é a juventude. E o desafio colocado é como esta juventude será integrada no contexto social, político e econômico:

Neste cenário, nossos esforços devem apontar para as garantias de condições cada vez melhores de sociabilidade e inclusão, objetivando uma transição segura para a vida adulta e capaz de garantir um presente e um futuro com maiores e melhores perspectivas de educação, trabalho, cultura, esporte e lazer e todas as dimensões que pudermos incluir num contexto de plena cidadania (BRASIL, 2009, p. 12).

A juventude colocada como grupo que não usufrui do desenvolvimento social, é projetada como futura geração adulta que pode conquistar uma vida com maiores e melhores perspectivas de educação, trabalho, cultura, lazer e demais dimensões da cidadania com esforços que garantam tais condições. Sociedade civil e governos devem discutir e formular respostas às crises sociais com as quais os jovens se deparam na inserção no mundo do trabalho e transição para a vida adulta. Elaborar uma declaração de direitos dos jovens no MERCOSUL e elaborar um diagnóstico da juventude que aponte os desafios para políticas governamentais são colocados como objetivos para um ambiente político favorável à crise social dos jovens.

A *Reunião Especializada da Juventude* realizada na cidade de Salvador (Bahia) resulta na *Declaração de Salvador*. Neste documento os jovens são afirmados mais uma vez como estratégicos ao desenvolvimento econômico e social dos países do MERCOSUL e também os que mais sofrem com as crises econômicas:

[...] os jovens são agentes estratégicos no processo de desenvolvimento econômico e social de nossos países; [...] a participação da sociedade civil é fundamental para o êxito dos processos de formulação das políticas públicas para a juventude da região; [...] os jovens são o setor da sociedade mais gravemente afetado em situações de exclusão social; [...] a juventude não pode ser o setor mais gravemente afetado no contexto de crise financeira internacional (BRASIL, 2009, p.21).

As reuniões especializadas lutam pela inclusão da pauta da juventude, buscam a hegemonia pelas demandas deste grupo muitas vezes relacionada a práticas de exclusão, trabalho precário, habitar ambientes degradados, contextos de exploração e pouca participação política. O artigo primeiro do regimento interno da Reunião Especializada de Juventude define sua natureza e objeto como

un espacio interinstitucional de la juventud en el ámbito del MERCOSUR, que tiene como objetivo promover un espacio inclusivo, protagónico y participativo de las diferentes instancias de las redes nacionales y de los jóvenes, buscando consensuar, debatir, diseñar y ejecutar políticas públicas de juventud, así como contribuir con el desarrollo social, económico y cultural de la región (BRASIL, 2009, p.24).¹⁴

Identificada como segmento vítima de violência e extermínio, grupo mais atingido pela crise financeira, mas ao mesmo tempo estratégica e essencial ao desenvolvimento econômico e social, a juventude, nas REJ significam demanda por espaços para maior protagonismo, por políticas para inclusão social e garantia de trabalho decente, assistência, saúde educação e ambiente saudável. Os jovens são projetados como um grupo que sofre consequências da crise financeira cuja esperança para melhoria de qualidade de vida estaria colocada num futuro, transitada para a vida adulta e dependente de políticas que promovam proteção social, equidade e justiça social para tal transição (de jovem para adulto) ser bem sucedida.

4.5 Educação e Trabalho

A publicação *Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa* também integra o link *Documentos e Publicações* no site da Secretaria Nacional da Juventude e, portanto, nos interessa na significação da juventude.

A primeira marcação feita em relação à juventude diz respeito ao notável avanço na área da saúde que eleva a expectativa de vida e conseqüentemente altera a significação de juventude. Em 100 anos passamos de 34 anos para 70 anos de expectativa de vida, de forma a alterar a ideia de transitoriedade (entre criança e adulto) que marca a condição juvenil. Para o autor, mesmo que não esteja somente restrita à faixa etária, mas à transição da vida infantil e adolescente para a vida adulta, a juventude é complexa e exige tal complexificação nas agendas públicas voltadas para este grupo, que se definido pela faixa etária pode ter menor ou maior alcance. Isso traz implicações para a própria educação pois ao significá-la como formação profissional para o mundo do trabalho pode ter alterado em extensão os anos de

¹⁴ Um espaço interinstitucional da juventude no âmbito do MERCOSUL, que tem como objetivo promover um espaço inclusivo, protagônico e participativo das diferentes instancias das redes nacionais e dos jovens, buscando produzir consenso, debater, projetar e executar políticas públicas de juventude assim como contribuir com o desenvolvimento social, econômico e cultural da região.

projetos para inserção no mundo produtivo (não somente pela alteração da faixa etária e longevidade da população, mas tomadas como exemplo neste caso).

Em seguida o documento traz a constatação da formação de diferentes grupos juvenis, relativamente à sua posição no mercado de trabalho: os que só trabalham, só estudam, trabalham e estudam, não trabalham e não estudam. A maior parte dos jovens que não estudam, trabalham. A maioria dos que estudam, tem a série escolar sem corresponder com a faixa etária. E apresenta um quadro do que chama uma nova exclusão emergente no Brasil em que, dos jovens estudantes 43% estão no ensino fundamental, 43% no ensino médio e 13% no ensino superior. O documento traz ainda a constatação de que 77% dos jovens de família de maior renda tem maior acesso a trabalhos assalariados e 41% dos jovens de família de baixa renda tem empregos assalariados. Esta desigualdade também está presente no fator desemprego, maior para jovens de baixa renda. No fator educação, enquanto 80% dos jovens pobres estudam contra apenas 38% dos jovens pobres.

A conclusão apresentada é de que jovens pobres estão num contexto de maior exclusão dos benefícios da legislação social e trabalhistas, e que jovens de famílias de renda média ou alta tem buscado no exterior alternativas para melhores perspectivas de ocupação e renda, ao passo que jovens de famílias pobres tem sido cada vez mais rodeados pela violência emergente numa situação de falta de ocupação e renda decente. Então, a educação e possíveis desdobramentos positivos para a sociedade decorrentes do processo educativo são deterioradas pelo dinâmica excludente do mercado de trabalho, de modo que até os níveis mais elevados de escolaridade tem sido atingidos pelo desemprego, ainda agravado pelo surpreendente movimento constatado na crise em que aumentada a escolaridade, as taxas de desemprego para grupos de maior renda diminuem, ao passo que para grupos de menor renda o desemprego cresce à medida que se eleva a escolaridade (POCHMANN, 2004. p. 389).

Faixa etária, longevidade, emprego, desemprego, escolaridade são alguns dos sentidos recorrentes para identificar juventude pelo autor do texto, que além de acadêmico desenvolve um trabalho como secretário do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade do Município de São Paulo e traz estratégias de políticas de inclusão social que julga exitosas por integrar ações educacionais e trabalhistas e cuja base está na redistribuição de renda, emancipação social política e econômica e no apoio ao desenvolvimento local.

Uma primeira questão da identificação juvenil no documento é pensar o jovem principalmente pelo vetor de pertencimento a um grupo pauperizado ou que dispõe de maior renda. E este vetor indicaria um contexto de oportunidades e possíveis trajetórias a ser feita pelo jovem. Uma primeira solução apresentada para um quadro de grande dificuldade para

continuação dos estudos de jovens pobres é, por meio de programas sociais, permitir que sua família tenha mais renda de forma que o jovem que antes precisaria trabalhar para ajudar financeiramente pode então focar no aumento de escolaridade.

A segunda questão é pensar o jovem pelo vetor de escolarização, isto é quantos anos de processo educativo a juventude deve cumprir para então ser inserida no trabalho. Este vetor indica que a escolarização é um fator fundamental para a participação no mundo do trabalho. Isto tem implicações para a significação de juventude pois verificada a necessidade de ampliar os anos do processo de escolarização para adiar o ingresso do jovem no mercado de trabalho, a faixa etária que significa juventude na sociedade tende a ser ampliada também, acompanhando a nova política de escolarização.

O documento faz uma associação entre taxas de homicídio, percepção do exercício da cidadania, reprovação e evasão escolar e emancipação. E diz que programas de distribuição de renda, promoção do aumento da escolaridade, implicam num desenvolvimento social com emancipação social, política e econômica. Os grupos beneficiados são os segmentos mais pauperizados da população, que segundo o documento, abandonam a condição de massa de manobra política do clientelismo e filantropia para o protagonismo cidadão. Este discurso influencia na significação da educação como uma das principais soluções para desemprego e mobilidade social, em especial aos jovens que corresponderiam (no ano de publicação do documento, 2004) à metade das pessoas sem trabalho no Brasil.

Por fim o documento indica uma diminuição nos homicídios e evasão e reprovação escolar nas regiões em que os programas sociais de elevação de escolaridade e distribuição de renda foram desenvolvidos.

O documento projeta o jovem como integrado a um contexto social no qual não pode dar conta da escolarização de forma adequada por ser um dos que ajuda na colaboração da renda familiar. E esta leitura implica em ver a juventude como um caso específico que demanda políticas públicas para que assegure o cumprimento das etapas de escolarização. Uma vez que a principal solução dos programas sociais para inclusão de segmentos empobrecidos e excluídos no mundo do trabalho com possibilidades de mobilidade social é o aumento da escolaridade, programas como Renda Familiar Mínima e Bolsa Trabalho aparecem como estratégia de complementação de renda para famílias com dependentes de 0 a 15 anos e 16 a 29 anos, respectivamente, como tentativa de garantir o ingresso desses segmentos em ações de emancipação social, política e econômica.

4.6 Trabalho Decente e Juventude na América Latina

Esta publicação é um informe da OIT (Organização Internacional do Trabalho) que apresenta uma situação dos jovens na América Latina em relação à educação e ao emprego e faz parte do compromisso de promover o trabalho decente para a juventude (compromisso assinado pelos países membros das Nações Unidas).

Organizada em seis capítulos: 1) *América Latina: todavía joven* fala por meio por uma análise demográfica como a América Latina é um continente jovem; 2) *La oportunidad educativa: cambios y opciones* aponta a distribuição dos jovens de acordo com o nível educacional, a relação entre inserção no mundo do trabalho e a qualidade da educação recebida; 3) *El trabajo y los jóvenes en América Latina* fala sobre o emprego juvenil e a heterogeneidade dos jovens; 4) *Ruralidad y juventud en América Latina* faz uma aproximação à situação dos jovens no ambiente rural, analisa as desigualdades entre a cidade e o campo como o acesso à educação superior e empregos qualificados; 5) *Juventud y migración laboral: un enfoque específico* é feita uma aproximação ao fenômeno da migração laboral dos jovens; 6) *Marco jurídico e institucional* é um olhar sobre a proteção dos jovens pela promoção do trabalho decente por mecanismos legais.

O informe diz querer contribuir para que mais jovens possam aceder ao trabalho decente, para o desenvolvimento enquanto pessoa e para o progresso de suas famílias e sociedade. Para a OIT, a juventude é um dos principais valores do capital social de uma região.

Segundo o documento a juventude compreende um breve lapso de tempo pelo qual se enfrenta mudanças importantes e se toma decisões de vida. Os jovens são também a esperança para a liberdade e o desenvolvimento e por isso deve-se levar em consideração políticas a favor dos jovens como protagonistas. Aos jovens é atribuído o caráter renovador, justificado por terem maior escolaridade que os pais, não terem medo de se arriscar, de militarem na solidariedade, serem altruístas e cujas capacidades e potencialidades em massa são motor social, de modo que suas habilidade os marca como geração ideal para lidar com mudanças tecnológicas, superar os recursos tecnológicos atuais e criar uma nova sociedade. Estas características atribuídas aos jovens também fazem parte da justificativa pela qual a juventude significa e relaciona educação e trabalho.

O contexto de precariedade do mercado de trabalho, somado a desemprego, salários baixos e poucos ou nenhum acesso a benefícios sociais é apresentado como um quadro que

implica dúvida e alguma descrença de que educação e trabalho são formas e veículos de progresso pessoal e social (OIT, 2010, p. 13 – 14).

Para a OIT este quadro tem implicações nas trajetórias juvenis, de modo que um jovem realizado tenderá a atuar de maneira construtiva à democracia, diferente de um excluído. Jovens que dispõem de informações e orientações e cujos espaços em que se constituem sujeitos contribuem para trajetórias exitosas para o trabalho decente, tomarão decisões sobre educação e trabalho diferente dos que não dispõem de tal contexto.

Esta projeção juvenil implica em imaginar que jovens realizados atuarão de maneira construtiva e excluídos de outra em relação à democracia.

Para a OIT, quando se pensa em políticas para o trabalho decente da juventude, há que se pensar por exemplo na adolescência de 15 a 17 anos de um grupo de jovens que estão fora do processo educativo, por estarem trabalhando desde a infância e portanto terem dificuldades para iniciar uma trajetória produtiva (trabalho) e social (cidadania) positiva. As formas de inserção no trabalho influenciam as expectativas laborais dos jovens e perspectivas de empregabilidade futura. Trilhar e/ou alcançar o trabalho decente é algo que se torna difícil para a juventude que não tem uma trajetória favorável. Esses jovens se desenvolvem para compor a força de trabalho adulta na próxima década e estão num contexto que não é favorável para aumentar suas possibilidades de superação da pobreza.

Neste documento, o desafio de melhorar as trajetórias laborais dos jovens para o trabalho decente inclui melhorar as diversas dimensões do desenvolvimento da juventude, tais como: educação, saúde, emprego, questões sociais, culturais.

Uma das sugestões dadas como solução é uma economia que estimule a produtividade, a competitividade e assegure um crescimento equilibrado. A gratuidade do ensino básico aparece como parte importante na conquista e construção de uma trajetória para o trabalho decente, assim como políticas para melhoria da qualidade de educação e igualdade de oportunidades. A educação deve estar vinculada com o mundo produtivo para o desenvolvimento de competências e capacidade de empreendimento.

Apesar de a juventude ser projetada como importante alvo de políticas para desenvolvimento de profissionais que tenham trabalho decente, o mesmo documento afirma que se deve manter atenção para políticas de emprego para jovens de maneira que o estímulo à contratação destes jovens não conduza à redução ou afete o emprego de outros coletivos.

O documento projeta a juventude brasileira, de 15 a 29 anos, em igualdade de direitos trabalhistas e sindicais como outros trabalhadores. As práticas para criar condições de

formação e capacitação para o trabalho são delegadas ao Estado, assim como o fomento e estímulo às empresas para que promovam atividades de inserção e qualificação no trabalho.

A Política Nacional de Juventude em vigência desde 2006, a criação de um Subcomitê Interministerial de Trabalho decente para a Juventude no governo do Presidente Lula, a busca pela criação de uma Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude aparecem como importantes agentes na busca pela produção de contextos que proporcionem trajetórias adequadas aos jovens, afim de que o trabalho decente seja um alvo alcançado em suas vidas adultas.

Observamos que mesmo tendo como objetivo a melhoria da educação e reconhecendo-a como fundamental ao lado de políticas públicas para auxiliar os jovens a conciliar trabalho e estudos, o subcomitê é coordenado pela Secretaria Nacional da Juventude e pelo Ministério do Trabalho e Emprego, sem maiores atribuições ao Ministério da Educação.

Neste documento da OIT a juventude é identificada como grupo mais afetado pela crise e dimensões negativas dela como precarização do trabalho, subempregos e desemprego, evasão escolar, baixa renda, baixo desenvolvimento e qualidade de vida. São projetados conforme as trajetórias que trilham, portanto se o jovem já vem trilhando uma trajetória de trabalho precário não há, para a OIT, garantias de trabalho decente como adulto. Ao contrário, se são criadas políticas que garantam aos jovens trajetórias para o alcance do trabalho decente, então estariam garantidas tais condições para esses jovens como trabalhadores adultos.

Essas projeções juvenis vão de encontro à compreensão de que políticas oficiais para a promoção de trabalho decente não garantem práticas sociais que promovam efetivamente o trabalho decente.

Políticas oficiais são textos passíveis de interpretações e reinterpretações, são híbridos perpassados por diferentes discursos e não necessariamente, em suas produções, corresponderão às projeções de identidade juvenil previstas na formulação das políticas. Há um discurso de proteção juvenil por leis que possam garantir uma transição adequada à vida adulta.

Os jovens são projetados neste documento como sujeitos passivos que estão praticamente determinados pelos contextos econômicos da sociedade, que estão ao sabor das marés e das crises da economia e cuja solução está muito associada à espera de políticas que alterem condições de desemprego, subemprego e empobrecimento.

4.7 Relatório de Desenvolvimento Juvenil

O relatório promete descrever a situação social, educacional e ocupacional dos jovens no Brasil, propondo pensa-la a partir de um indicador sobre as condições de vida e de acesso a benefícios sociais básicos: educação, saúde e renda, chamado Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) construído com critérios e dimensões semelhantes aos do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e considerando questões e especificidades da juventude de 15 a 24 anos.

Neste documento a qualidade do ensino e aprendizagem é colocada como um dos principais ativos da sociedade e do indivíduo, um ponto crucial para o desenvolvimento da juventude e é compreendida tomando-se como base avaliações como o PISA e o SAEB:

Se a invenção e o domínio da escrita é o que caracteriza a passagem da pré-história para a história e o domínio da ciência e da tecnologia é o sinal distintivo que marca a passagem da história para a modernidade, para a sociedade do conhecimento, os dados do SAEB e do PISA nos indicam, de forma conjunta, que ainda temos certa proporção de jovens que, com escasso ou nulo domínio de escrita, ainda formam parte da pré-história (WAISELFISZ, 2007, p. 07).

A qualidade do ensino compreendida com base nos resultados das avaliações é tomada como diagnóstico que direciona os sujeitos em formação. O futuro que se deseja alcançar é analisado com base nesses resultados. A juventude é projetada num modelo de sociedade que domina a ciência e a tecnologia e como sujeitos em formação, há jovens que correspondem a esta expectativa e outros, como dito acima, que ainda fazem parte da pré-história. Não são projetados como agentes que constroem o presente, mas sujeitos que estão em constante avaliação para o alcance de dados alvos da vida adulta, verificados por constantes avaliações para possíveis correções de rumo.

O documento diz que a reprodução da desigualdade e a concentração de renda é influenciada pela cor, sexo e fatores regionais e que investigar o processo de exclusão da juventude brasileira contribui com o planejamento e execução de políticas sociais para os jovens. Nesta investigação o próprio conceito de juventude é uma das primeiras problemáticas que aparecem a ser pensadas pois a conceituação de juventude contempla uma variedade de fatores que influenciam, tais como a época histórica, o grupo social, a cultura, as faixas etárias e o que se entende por transição para a vida adulta. Enquanto a adolescência é significanda

como o período de transformações físicas intensas, a vida adulta é marcada pela autonomia e independência familiar e econômica (WAISELFISZ, 2007, p.12).

Os jovens são identificados neste documento como os que já adquiriram a maturidade reprodutiva, mas são socialmente imaturos para ter filhos. A juventude é projetada como um momento de transição para a vida adulta, em que os jovens cumprem uma etapa final do processo de escolarização, buscam inserção no trabalho. Casamento e família passam a ser temáticas recorrentes nesse processo de amadurecimento, indicando que a identidade juvenil tem um papel social claro a ser seguido, numa lógica de controle social com modelos de relação, participação no mundo produtivo e sexualidade responsável. Pessoas em formação para assumir o papel de adulto na sociedade, na família e no trabalho

Neste relatório a juventude foi analisada utilizando-se o Índice de Desenvolvimento Juvenil (semelhante ao IDH). Esta análise considerou o desenvolvimento do jovem em dimensões como educação, saúde e renda. Na educação a análise foi feita pelos indicadores de analfabetismo, escolarização adequada e qualidade do ensino (qualidade do acesso ao conhecimento medida por avaliações do SAEB). Na saúde, mortalidade por causas internas e por causas violentas. Na renda, a renda familiar *per capita*. O conceito de juventude foi construído compreendendo pessoas de 15 a 24 anos, agrupados em quatro posições: os que estudam e não trabalham, estudam e trabalham, não estudam e trabalham, não estudam nem trabalham, estes últimos caracterizam o grupo cuja situação é mais grave, com acentuado processo de exclusão social. O documento fala que o jovem neste último agrupamento é o sujeito mais frustrado com a própria fase de transição pois “está se desvinculando dos seus papéis de jovem, mas não está conseguindo se inserir socialmente para desempenhar seus papéis de adulto” (WAISELFISZ, 2007, p.19).

Se até duas décadas atrás a discriminação socioeconômica atuava no sentido de determinar quem teria ou não acesso aos bancos escolares, a atual discriminação atua mais no sentido de decretar o destino escolar: até que série ou nível de ensino poderá chegar e as dificuldades no percurso: indicada pelo tempo que vai demorar em chegar a esse destino (WAISELFISZ, 2007, p.46).

Esta projeção da identidade jovem mostra pouca contribuição do sujeito no presente. Projetar as práticas atuais para o futuro traz como um esvaziamento de sentido para a juventude pois sua significação está justificada para alvos e metas a serem alcançadas no futuro.

O documento traz uma discussão (no subtítulo *ocupação e atividades*, do título *Renda e Atividades*) que nos auxilia na compreensão de possíveis identificações atribuídas à

juventude. Trata-se do vetor de controle do tempo, que tem implicações nas práticas sociais que visam a ocupar o tempo do jovem. Estão em fase de transição, de jovens dependentes para adultos autônomos e produtivos, portanto a ocupação do tempo deve ser utilizada no sentido de preparar o jovem para o adequado cumprimento de papéis quando adulto. Jovens de 15 a 17 anos tem o estudo como atividade preponderante, enquanto os de 18 a 19 anos transitam da escola para o trabalho e os jovens de 20 anos ou mais tem o trabalho como atividade predominante. De qualquer forma, o modelo de sociedade projetado ao se produzir sentidos para a juventude traz a ocupação do tempo como um vetor de importância na identificação juvenil.

O documento coloca que jovens com limitadas condições educacionais tem a trajetória marcada por gargalos, dificuldades de inserção no mundo do trabalho com boas colocações, pior renda, alternativas escassas de experiência laboral adequada.

É atribuído um sentido de maiores ganhos aos jovens que tem mais escolaridade e ainda maior aos que conjugam estudo e trabalho. O estudo é significado como um fator diferencial (para maior empregabilidade, melhores condições salariais).

[...] mais de uma década de programas sociais atrelando benefícios financeiros à permanência na escola. Em geral, boa parte da bibliografia sobre o tema propõe uma relação quase linear entre o nível de renda e as condições de estudo ou a necessidade de ingressar de forma precoce no mercado de trabalho. De forma simplificada, pode-se dizer que a visão predominante é a de que, quanto maior a renda, maior é a chance de se dedicar exclusivamente aos estudos e menor a necessidade de ter de trabalhar, de forma exclusiva ou paralelamente aos estudos. Na atualidade, não parece ser confirmado pelos dados empíricos (WAISELFISZ, 2007, p.86)

Neste sentido, o documento diz que jovens que trabalham e estudam alcançam mais anos de estudo com renda inclusive melhor dos que só trabalham, só estudam ou não trabalham nem estudam. Esse discurso de controle do tempo projeta a juventude associando não somente à imagem de estudante que dedica seu tempo ao processo educativo mas de trabalhador, com tempo dedicado ao processo produtivo

4.8 Juventude e Escola

Neste estudo, Sposito (2005) argumenta que os jovens seguem os caminhos institucionais clássicos da escola e da família, mas que também são constituídos pelo trabalho.

Nesta publicação a juventude é entendida como o momento de busca pela autonomia, isto é, a vida adulta. Na trajetória de transição para o mundo adulto, as principais relações dos jovens são dadas entre a instituição familiar e a escolar. É uma transição complexa e impactada por mudanças sociais como modelo familiar e novos rearranjos familiares que incluem o próprio jovem como agente, negociando relações nesses novos arranjos. Isto quer dizer tais arranjos podem implicar em organizar o cotidiano dedicando-se somente aos estudos, ou dividindo o tempo entre estudos e ajuda na gestão do cotidiano com afazeres domésticos, ou ainda entre estudos e trabalho (seja para auxiliar na renda familiar como um membro ou como principal provedor, como também para a busca pela independência financeira).

Para a autora interessa ver a juventude pela ótica da relação com a família e a escola, considerando a confluência de vários processos sociais. A escolarização é um deles pois comumente a escola é colocada como agente privilegiado, central, detentor de monopólio da transmissão cultural, à qual o jovem dedica boa parte do seu tempo e pela qual se prepara para a vida adulta e inserção no trabalho. Apesar de muito se relacionar o nível de escolaridade do jovem com as oportunidades de emprego, a autora pontua que o mercado de trabalho para jovens é marcado pela escassez de oportunidades de trabalho (que não sejam condições de subemprego).

Apesar de serem constantemente associados a viver com foco no presente, os jovens, segundo a autora, demonstram interesse sobre a relação educação e trabalho evidenciando uma preocupação com o futuro. Para ela, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem e são construções sociais que se articulam com demandas do presente e projetos do futuro e os jovens reconhecem a importância para ganhos no curto e longo prazo (SPOSITO, 2005, p. 209 - 218).

A identificação atribuída à juventude neste documento fala de sujeitos que se constituem por suas relações familiares e escolares. O jovem é colocado como sujeito que constrói e participa do arranjo familiar pelo qual se constitui. Nesta identificação, este jovem não tem um comportamento de rejeição nem está em crise com a instituição escolar, mas demonstra interesse inclusive pelos ganhos tanto no presente quanto no futuro, frutos do processo de escolarização. Sabendo da importância da escola, esses jovens não restringem a experiência e as práticas juvenis ao espaço escolar, identificando além dos muros da escola outros espaços de ser jovem.

Neste documento são projetados como jovens que tem atenção ao ser jovem como práticas do presente, sem focar somente ao ser jovem como processo de preparação para as práticas no futuro. Na significação da juventude também vemos a valorização da família pelo

jovem como principal referencia para discutir assuntos importantes. O documento projeta um jovem que confia na escola para projetos futuros, mas que tem a família e experiências diversas das escolares como práticas que o constituem sua identidade juvenil.

CONCLUSÃO

O social é como o horizonte, impossível de ser alcançado. Este caráter discursivo de construção da realidade nos traz o entendimento de que por mais fixações e fechamentos sejam feitos, estes são precários. Assim também são as identidades dos sujeitos. Não podem ser definidas por posições supostamente fixadas no social. As identidades não conformam fechamentos senão precariamente. Os sentidos produzidos por práticas discursivas não permitem essa fixação da identidade do sujeito no social, como uma essência.

Mesmo precários, os fechamentos da significação da juventude ocorrem e recorrentemente os jovens tem sido projetados como incompletos (em processo de formação e maturação), importantes ao desenvolvimento econômico, rebeldes (as regras sociais), passivos na construção política. Mas a juventude toma sentidos diversos em diversos discursos.

O próprio campo acadêmico, nos estudos de juventude, apresenta significados recorrentes à juventude de modo a associa-la a rebeldia, violência, incompletude, trabalho (precário, subemprego, desemprego), controle (tempo, cultural).

Fundamentais ao desenvolvimento do país e grupo de risco à ordem vigente são alguns dos sentidos na identificação da juventude. Estes sentidos são construções discursivas que constituem o social e nas quais temos práticas de valorização, rejeição, proteção, controle deste grupo identificado como jovem.

As práticas juvenis comumente são relacionada à rebeldia às regras sociais em especial às escolares. Muitas vezes responsabilizados pelo fracasso ou sucesso escolar, os jovens utilizam a escola como espaço para aquisição de conhecimentos, também como espaço de sociabilidade e como um espaço que os proporcionará melhoria de vida, o que geralmente é entendido como a aquisição de um emprego. São colocados tanto como vítimas quanto como agentes da violência (em especial jovens negros e pobres) e recorrentemente estão associados a esta temática. Vimos que a família aparece timidamente mas significada como importante para discussões sobre a influência de determinados arranjos familiares no sucesso e fracasso dos jovens e na projeção de suas identidades. Discriminação, proibição, não aceitação, rebeldia, violência, imaturidade e incompletude são alguns dos temas mais recorrentes nos estudos que falam de juventude evidenciando que com maior frequência, sentidos descaradamente negativos são atribuídos à juventude.

Recorrentemente significado como sujeito passivo, o jovem é projetado como em processo de formação, alguém que está sendo preparado para tornar-se, para formar-se como

adulto. Este sentido atribuído ao jovem dá um significado à escola e à escolarização como importantes processos nesta completude e formação deste sujeito porque associa o jovem a um sentido de sociedade em que a vida adulta é a culminância do processo de escolarização, com a inserção no mercado de trabalho e constituição de núcleos familiares. A identidade jovem é projetada como um vir a ser, na vida adulta.

A disputa pela identidade juvenil portanto, também ocorre na produção de currículo no ensino médio brasileiro. As construções discursivas que dão sentido à juventude nos ajudam a pensar em juventude como construção e pensar que o significado dado à juventude num dado discurso não é um jovem em sua essência, porque tal essência não existe. Nestes contextos de produção de sentidos somos desafiados a pensar a própria produção de currículo como política que também fixa identidades. Mas pela perspectiva da teoria do discurso buscamos discutir e pensar sobre sentidos construídos em dados discursos, sentidos que não foram hegemonizados, fixações dadas como naturalmente intrínsecas, por exemplo.

Podemos exemplificar com o sentido de sujeito de direitos por políticas públicas recentemente construídas, aprovadas como lei (em forma de Estatuto, por exemplo). Nem sempre o jovem esteve assim significado (sujeito de direitos). Este sentido é uma construção. Este discurso tem ocorrência no Brasil com a inclusão na pauta governamental que pode ser destacada no recém aprovado Estatuto da Juventude, para cidadãos significados como jovens cuja idade está limitada ao grupo de 15 a 29 anos. Este discurso reforça a ideia de que o jovem precisa usufruir de proteção e também precisa de controle.

No Estatuto da Juventude a busca é pela promoção do que se entende por cidadania, traduzido por: acesso à escola e estímulo à inserção no trabalho. Limitada ao benefício de participação de programas sociais, falta neste Estatuto os sentidos de juventude como agente em potencial para transformação do social.

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:

- I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e

VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Parágrafo único. A emancipação dos jovens a que se refere o inciso I do *caput* refere-se à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade. (BRASIL, 2013, p. 1 e 2).

Mas não coincidentemente, a aprovação de tal estatuto se dá num momento histórico (no ano de 2013) marcado por práticas de manifestação que alteraram rotinas e pautas da sociedade brasileira, clamando por melhorias na saúde, segurança e educação, dentre outros. Estes atos de manifestação surpreenderam em parte por serem promovidos por grupos cuja grande maioria era formada de jovens, que pouco são significados como agentes de participação política. Ao contrário, muitos dos significados dados por grande parte da mídia fazia referencia práticas imaturas frequentemente resumidas e limitadas a eventos de destruição de automóveis, vidraças de prédios e de enfrentamento com forças policiais. No sentido de deslegitimar tais práticas, frequentemente foram caracterizadas de desorganizadas, sem uma pauta precisa e sem centralização de líderes, fluida demais, sem direcionamento de demandas específicas e fadadas ao fracasso.

Nas construções discursivas, como a juventude, sentidos como o controle estão presentes. Há um controle em especial que destacamos que é o controle de participação política cujo sentido de imaturidade ao jovem confere um significado de despreparo para um potencial agente de transformação social.

O populismo é um dos exemplos dados por Ernesto Laclau (2013, p.32) para falar sobre o sentido de controle deste movimento democrático de construção política. Por meio da deslegitimação do populismo, os sentidos de algo vago, impreciso, associado à pobreza intelectual, ao comportamento feminino estigmatizado como histérico foram alguns dos sentidos relacionados. Este significado de vago e impreciso atribuído ao populismo geralmente é contraposto ao que se chama por uma política madura de agentes racionais. Mesmo concordando com Laclau de que tal caráter vago e impreciso seria consequência da própria fluidez, imprecisão e indeterminação da própria realidade social, a disputa por fixar significados à juventude também é (momentaneamente) fixada como desforme, incompleta e que necessita controle.

O populismo é realmente um momento de transição derivado da imaturidade dos atores sociais destinado a ser suplantado em um estágio posterior, ou constitui antes uma dimensão constante de ação política, que surge necessariamente (em diferentes

graus) em todos os discursos políticos, subvertendo e complicando as operações das ideologias supostamente mais maduras? (LACLAU, 2013, p.32-33).

Pensar a juventude significada como imatura, incompleta e revoltada é pensa-la num discurso adultocêntrico que confere o sentido de despreparo aos jovens. Jovem imaturo, rebelde à ordem social em contraposição ao adulto maduro normal equilibrado. Sentidos que fixam limites entre o normal (adulto supostamente centrado) e o anormal, perigoso e inaceitável, fora do padrão. Mas a participação política dos jovens nas manifestações além de sugerir o acúmulo de demandas insatisfeitas, vai de encontro à recorrente identificação de jovem passivo.

Além disso, vemos a significação do jovem atrelada ao sentido de formação para o trabalho, cujo comportamento precisa ser controlado, vigiado e mensurado. As práticas juvenis são constantemente significadas como práticas que tendem para a quebra dos limites da normalidade, de regras e convenções sociais (os *punk*, por exemplo) e precisam ser corrigidos e orientados. São recorrentes identificações da juventude como violentas, inadequadas. Estas são fixações que são frequentemente naturalizadas à juventude como se tal comportamento fosse próprio de um estágio de vida (a rebeldia) e devem ser pensadas como construções, como parte de um discurso e não dadas pela natureza.

O sentido de controle, na identificação juvenil, também diz respeito ao tempo. Aliado ao discurso da performatividade, o jovem é projetado como sujeito que deve ser produtivo, com bom aproveitamento do tempo e negação do ócio. O tempo deve ser controlado e deve ser empregado para boa performance (escolar). E mesmo que não haja oferta de trabalho abundante o jovem deve estar ocupado de sua formação, o que muitas vezes resulta na estratégia de ampliar a idade do que se entende por juventude e de prolongar os anos de escolarização e adiar a inserção no mercado de trabalho. Os jovens têm por um lado uma crescente inclusão no processo de escolaridade, com acesso cada vez mais amplo à informação e tecnologia e por outro uma ordem social cujas lógicas implicam em crescentes dificuldades para inserção no mercado de trabalho em condições dignas, mas com possibilidades de participação social numa lógica de desemprego e precariedade.

O processo de escolarização é um dos discursos que dá sentido à juventude. A alcunha de rebelde e violento muito se associa as práticas juvenis no espaço escolar. Uniformidade (na aparência, no comportamento), controle do tempo, performatividade são algumas das práticas que geram resistência por parte dos jovens. Há rejeição por parte de alguns para práticas de subalternização de seus diferentes modos de ser e questionamento. Muitas dessas práticas de

rejeição são resposta à não aceitação de culturas juvenis manifestadas na escola e também são modos de reivindicação mais espaço de participação. Mas rebeldia pode ser característica de todo momento da vida humana, não exclusivo da juventude, não exclusiva de uma dada identidade.

Finalmente, pensamos que não há determinações que caracterizam a juventude. E apesar de sabermos que as fixações de sentidos fazem parte de discursos hegemônicos, não há como conter sentidos que escapam (a fixações). A juventude é diferentemente significada. Mas, enquanto construção discursiva que vai muito além dos muros escolares, os sentidos da juventude não são tão facilmente contidos nestes mais recorrentes desta investigação. Portanto, isto (fixações dadas como naturais, biologicamente explicadas como intrínsecas a esta faixa etária) não é um jovem! Juventude faz parte de disputa por significação e é uma construção discursiva.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, v. 43, n. 3, Sept. 1995.

_____; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, 1992.

_____; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Estatuto da Juventude*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/sg_juventude_juventude/juventude/noticias/ultimas_noticias/2013/08/05-08-2013-confira-o-texto-que-institui-o-estatuto-da-juventude/view>. Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br//index.php?option=com_content&view=article&id=12589&Itemid=838> e <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. *Grupo de Trabalho Nacional da Reunião Especializada de Juventude*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/reuniao-especializada-do-mercosul>>. Acesso em: jan. 2013.

BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

COHEN, David K. A revolution in one classroom: the case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 12, n. 3, 1990.

_____; BALL, Deborah. Policy and practice: an overview. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 12, n. 3, 1990b.

_____; _____. Relations between policy and practice: a commentary. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 12, n. 3, 1990a.

CORROCHANO, Maria Carla ; NAKANO, Marilena. Jovens e trabalho. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. v. 2. Belo Horizonte, MG : Argumentvm, 2009.

DAYRELL, Juarez; NONATO, Brésia França; DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina do. Juventude e Escola. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. v. 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

FREITAS, Maria Virginia (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GALASTRI, Leandro de Oliveira. A construção do bloco histórico: via jacobina e o “debate” com Georges Sorel nos Cadernos do Cárcere. *Lutas Sociais*. São Paulo, n. 23, p.80-92, 2 sem. 2009.

GROSSMAN, Pamela; STODOLSKY, Susan. Content as context: the role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, v. 24 (8), n. 23, 1995a.

_____; _____. The impact of subject matter on curricular activity: an analysis of five academic subjctcs. *American Educational Research Journal Summer*, v. 32, n. 2, 1995b.

KAPLAN, Carina; KROTSCH, Lucas; ORCE, Victoria. *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidade de Buenos Aires, 2012.

LACLAU, Ernesto. Antagonismo, subjetividade y política. *Debates y combates*. v. 3, n. 2, Jun.– Jul. 2012.

_____. *Debates y combates: por um nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

_____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. *La razón populista*. 1. ed. 7. reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

_____; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

LEITE, M. S. *Adolescência e juventude em desconstrução: textos e contextos na educação escolar*. Rio de Janeiro: Proped, Uerj, 2012 (mimeo).

LOPES, Alice ; MACEDO, Elizabeth. Sobre a organização e os tradutores. In: LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____.; _____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p.1-20, 2001.

_____. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de pesquisa*. v.42, n.147, p.700-715, Set.- Dez. 2012.

_____. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, p. 33-52, Jul.- Dez. 2006.

_____. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: BRASIL. *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004b.

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo de Ciências em debate*. Campinas, Papirus, 2004a.

_____.; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes. *Discurso nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

_____.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

NATANSON, José. *Por qué los jóvenes están volviendo a la política?* Buenos Aires: Debate, 2012.

OIT. *Trabajo decente y juventud em America Latina 2010*. OIT/Proyecto Promoción Del Empleo Juvenil em America Latina. Lima: Peru, 2010. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/trabalho-decente-e-juventude-na-america-latina>>. Acesso em: jan. 2013.

PEREGRINO, Monica. Os estudos sobre jovens na intersecção da escola como mundo do trabalho. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. v. 2. Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.

POCHMANN, Marcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, p.383-399, Maio - Ago. 2004. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/educacao-e-trabalho>>. Acesso em: jan. 2013.

RAMOS, Aura Helena et al. *Políticas de Currículo e Escola: entre fluxos e negociações*. Disponível em: <<http://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/politicas-de-curriculo-e-escola-entre-fluxos-e-negociacoes>>. Acesso em: jan. 2013.

RODRIGUES, Leo; MENDONÇA, Daniel. *Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOAGE, Ana. *La Teoria del Discurso de la Escuela de Essex en su contexto teórico. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)*. v. 25, p.45-61. Universidad Complutense de Madrid, 2006. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/circulo/>>. Acesso em: out. 2012.

SOARES, Alexandre B. (Org.). *Juventude e elos com o mundo do trabalho: retratos e desafios*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: CIESP; Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social 1999-2006*. v. 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. *Jovens, Revista de Estudos sobre Juventud*. Ano 9, n. 22. México, DF, Jan – Jun. 2005, p. 201-227. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/juventude-e-escola>>. Acesso em: jan. 2013.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil*. Ministério da Ciência e da Tecnologia / RITLA / Instituto Sangari. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/relatorio-de-desenvolvimento-juvenil>>. Acesso em: jan. 2013.