



1810 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 01 - História da Educação

A interdição do sujeito jovem/aluno no contexto de produção da lei 5692/1971: uma  
Marcos Vinicius da Silva Goulart - UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Clarice Saete Traversini - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Agência e/ou Instituição Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Este texto analisa como se produziu um discurso sobre a juventude no contexto das mudanças na educação brasileira na década de 1970, mais especificamente nas discussões em torno da constituição da Lei nº 5692/71. A pesquisa foi inspirada na análise genealógica de Foucault a partir da qual os ditos sobre determinados temas produzem seus objetos e sujeitos, compreendendo os discursos como práticas sociais e históricas. Foram analisados documentos oficiais e textos, do período em questão, que visam situar a problemática do Ensino Secundário em relação ao tema juventude no contexto social e político do país. A partir das análises percebeu-se uma mudança no foco acerca do modo como a juventude era encarada: longe de envolver uma problematização que a vinculava ao poder de transformação do movimento estudantil ou a uma crise de identidade da psicologia da adolescência, culmina numa visão em que o jovem, por meio da educação, deveria ser inserido no contexto de um projeto nacional. O aluno não é visto, ainda, como um jovem com características específicas que transcendem o campo institucional. Em suma, nos discursos analisados a ausência do sujeito jovem/aluno foi uma constante já que o tema parecia ser interdito por conta de um discurso em prol do desenvolvimento nacional.

## **A INTERDIÇÃO DO SUJEITO JOVEM/ALUNO NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA LEI 5692/71: UMA “NOVA ESCOLA” PARA UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL**

**Resumo:** Este texto analisa como se produziu um discurso sobre a juventude no contexto das mudanças na educação brasileira na década de 1970, mais especificamente nas discussões em torno da constituição da Lei nº 5692/71. A pesquisa foi inspirada na análise genealógica de Foucault a partir da qual os ditos sobre determinados temas produzem seus objetos e sujeitos, compreendendo os discursos como práticas sociais e históricas. Foram analisados documentos oficiais e textos, do período em questão, que visam situar a problemática do Ensino Secundário em relação ao tema juventude no contexto social e político do país. A partir das análises percebeu-se uma mudança no foco acerca do modo como a juventude era encarada: longe de envolver uma problematização que a vinculava ao poder de transformação do movimento estudantil ou a uma crise de identidade da psicologia da adolescência, culmina numa visão em que o jovem, por meio da educação, deveria ser inserido no contexto de um projeto nacional. O aluno não é visto, ainda, como um jovem com características específicas que transcendem o campo institucional. Em suma, nos discursos analisados a ausência do sujeito jovem/aluno foi uma constante já que o tema parecia ser interdito por conta de um discurso em prol do desenvolvimento nacional.

**Palavras-chave:** Juventude; Lei nº 5692/71; Análise Foucaultiana; Ensino Médio.

### **Para começar**

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

Iniciamos o nosso texto com essa longa citação pois ela, além de descrever uma conjuntura de época, reflete uma série de acontecimentos que introduzem a educação como a chave para a resolução de determinados problemas que envolvem um todo populacional. No entanto, ao mencionar “escola para adolescentes”<sup>[1]</sup> situa um foco de experiências marcado por um grupo específico de pessoas bem como um nível de ensino. Há, portanto, uma problematização que transpassa os temas juventude, problemas de ordem social e econômica e expansão da educação. Poderíamos dizer que há certa continuidade histórica com a nossa contemporaneidade? Ousamos afirmar que sim. Parece que a afirmação de Netto (1974) descreve um cenário de crise e de mudanças que introduzem o investimento em educação, nesse caso a escolar, como um sucedâneo que, embora nos distancie em espaço e tempo, nos aproxima no plano das práticas discursivas atuais, nas quais os ditos sobre o papel da educação são assuntos constantes em noticiários, discursos políticos, informes de órgãos internacionais, etc.

O objetivo deste trabalho, a partir de uma análise genealógica de inspiração foucaultiana (portanto histórica), é analisar como se produziu um discurso sobre a juventude no contexto das mudanças na educação brasileira na década de 1970, isto é, como, ao *dizer algo* sobre a juventude, produzia-se modos de ser jovem e de educá-lo. E isso, mais especificamente, no contexto de constituição da Lei nº 5692/71

(BRASIL, 1971a), nossa segunda Lei de Diretrizes Bases da Educação. É necessário ter clareza que ao desenvolver uma genealogia, estamos analisando discursos que, na perspectiva de Foucault (2007), são vistos historicamente como práticas que produzem os objetos aos quais se referem. Ou seja, acreditamos que ao desenvolver uma visão sobre juventude, os enunciados postos num discurso, produzem sujeitos, práticas institucionais e, por conseguinte, no nosso caso, um tipo determinado de educação. Por outro lado, quando nos referimos ao termo “problematização”, fazemos menção a um conceito que, segundo Foucault (2006, p. 242), é um “[...] conjunto de práticas de práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento [...]”.

Desse modo, não cabe analisar o que é *dito* somente como texto escrito, mas também como elementos que emergem no plano das práticas sociais, históricas e políticas, que produzem enunciados que se conectam com sujeitos que são produzidos nesse mesmo campo. Esses *ditos* também se produzem no jogo com aquilo que *não deve ser dito*, isto é, com aquilo que é interdito em um campo discursivo. Assim, ao desenvolver nossa pesquisa, como nos ensina Agamben (2009), em sintonia com Foucault, queremos não apenas perceber as luzes de um determinado período, aquilo que é visível, e sim, suas sombras, que só são o que são, por causa dessas luzes...

Para essa pesquisa, os principais documentos analisados foram os seguintes:

- Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971a);
- Parecer nº 853/71. Doutrina do Currículo na Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971b);
- O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois? (CHAGAS, 1980);
- Informe final da 34ª Conferência Internacional de Educação (UNESCO, 1973).

Utilizamos, ainda, outros documentos que, em relação aos citados acima, operaram de modo secundário, auxiliando nossa análise. Constatamos, a partir desta pesquisa, que a ausência do sujeito jovem/aluno foi uma constante já que o tema parecia ser interdito por conta de um discurso em prol do desenvolvimento nacional. A seguir, apresentamos a nossa análise dividida em duas partes: a primeira é dedicada ao modo como a juventude, por conta do fenômeno do inchaço urbano operado nas décadas de 1950 a 1970, foi se produzindo como marginalizada e, por conseguinte, sujeita à delinquência. Já a segunda parte, é dedicada à análise da produção do que chamamos, a partir das palavras de Niskier (1971), de “nova escola”, produzida para essa juventude que enchia os centros urbanos e, para a qual, se fazia necessário pensar uma educação focada no projeto de desenvolvimento nacional. Por fim, encaminhamos algumas conclusões e apontamentos para futuros trabalhos.

### **A produção de uma juventude marginalizada e “delinquente”**

A população urbana, entre as décadas de 1950 e 1970, aumentou significativamente no Brasil (IBGE, 2006), reconfigurando as cidades e demandando uma maior variedade de serviços públicos. Nessa época, tem-se a emergência de enunciados que se centram numa urgência em lidar com determinados problemas decorrentes do inchaço urbano o que, ao mesmo tempo, criminaliza a pobreza, desconstruindo a visão idílica de classe média dos grandes centros urbanos, agora cada vez mais povoados pelas classes mais pobres. Em 1965, o representante brasileiro na *Conferência Latino Americana sobre a Infância e a Juventude no desenvolvimento nacional* denuncia a visão que os meios de comunicação e o Governo Castello Branco tinham sobre esse tema:

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

Ressalta-se que é forte o discurso da marginalização na década de 1960 e 1970, de modo que o êxodo rural era visto como um problema que trazia consigo também questões de ordem moral<sup>[2]</sup>. É um discurso centrado na ideia de “desestrutura familiar”, consequência de uma dita crise da família de núcleo patriarcal, o que, para Lima Júnior (1965), é um dos fatores que faria com que os jovens estivessem sujeitos à delinquência. O discurso da crise geracional aparece com o nome de “crise familiar”, ao demonstrar que a rebeldia e o desrespeito à tradição seriam frutos dos laços pouco efetivos entre homens e mulheres, trazendo à tona a ideia de “promiscuidade”.

No entanto, já se percebe uma preocupação com esses “novos sujeitos” que ocuparão as escolas primárias e secundárias. A delinquência juvenil aparece como caminho possível na narrativa do governo da época para aqueles que não estão na escola e, a democratização do acesso, se refere à preocupação em gerir o tempo livre dos jovens mais pobres. O interessante é que esse tipo de discurso possui atualidade já que é muito comum ouvir-se afirmações, desde o campo mais conservador da política, de que a delinquência juvenil decorre da falta de educação, de “famílias desestruturadas” e da falta de ocupação.

Destaca-se que o jovem que emerge a partir dessa discussão em torno do discurso do inchaço urbano é bem distinto daquele que aparece em *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros* (POERNER, 1968) e *O estudante e a transformação da sociedade brasileira* (FORACCHI, 1965). O jovem descrito por essas obras pertence à classe média que ocupava o ensino universitário, um perfil que durante o período monopolizou a visão do que seria uma “experiência juvenil” no plano educativo. Tanto é que em uma pesquisa sobre o perfil do que se chamou de “juventude brasileira”, são os universitários, no que diz respeito ao ensino, aqueles que representam a experiência escolar enquanto jovem (REALIDADE, 1967). Embora a pesquisa estabeleça uma faixa etária que inicia aos 15 anos, idade escolar de quem estaria no Ensino Secundário, não há nenhuma menção ao aluno deste nível de ensino. Pelo fato de haver uma seleção para acessar o ciclo colegial<sup>[3]</sup>, que servia mais para excluir uma grande parcela da população (os mais pobres em sua maioria), deduzimos que a experiência juvenil do colegial e do ensino superior sejam similares, pois na visão de jovem como uma categoria social produzida a partir do trabalho de Foracchi (1965)<sup>[4]</sup> o recorte de classe é elementar.

Assim, num cenário de expansão dos centros urbanos, num grande aumento populacional e, por conseguinte, com uma demanda ainda maior de serviços essenciais para atender essa população, emerge uma problematização em que a juventude, para além de ser uma potência política, uma espécie de “poder jovem”, também aparece como um sujeito em relação ao qual o Estado deveria se preocupar no sentido de inseri-lo em um contexto de um projeto nacional. Aquele jovem “subversivo”, desenhado como estudante universitário, era assunto de polícia, de repressão, já esse jovem de classe popular que ocupa cada vez mais os centros urbanos, é assunto de educação, justamente para que não se torne, também, assunto de polícia.

### **Uma “Nova Escola” para “outra juventude”**

Em 1971 é promulgada a segunda lei brasileira de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971a), que como ponto fundamental acabou com o ensino secundário de dois ciclos, criando assim, o ensino de 1º grau, que unificaria o ensino primário e o ginásial. Já o ensino de 2º grau, englobaria o que antes era o ciclo colegial. Outro ponto importante foi o fim do exame de admissão, que era obrigatório para o acesso ao ensino secundário ginásial. O ensino de 1º grau era gratuito dos 7 aos 14 anos, já nos níveis posteriores a gratuidade estava restrita a quem tivesse determinado rendimento escolar, bem como comprovasse insuficiência de recursos, conforme o artigo 44 da lei citada.

Antes da implementação da lei, através de Decreto presidencial, foi instituído em 1970 um grupo de trabalho com o objetivo principal de estudar e elaborar a nova lei de diretrizes e bases (SAVIANI, 2015). Como resultado, elaborou-se o que ficou conhecido como *doutrina do currículo na Lei nº 5692* (BRASIL, 1971b), no qual buscava-se uma nova concepção de escola no Brasil. Os membros do grupo de trabalho<sup>5</sup> tinham os ideais da Escola Nova como princípio, de modo que a ideia central era elaborar um currículo que conseguisse relacionar o ser humano ao meio em que vive. Isso significa que havia um discurso que enunciava um ensino de caráter humanístico, situado, porém, numa ideia de “homem brasileiro” (CHAGAS, 1980) que formaria, a partir disso, noções úteis para a vida do adolescente.

O então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, no ano de 1971 era presença marcada nos textos do jornal *O Globo*. O discurso que ganha força é focado na educação, que antes era vista apenas sob o prisma pedagógico, agora, com as mudanças e com a influência do pensamento econômico estadunidense, passava a ser vista como um investimento. Não por acaso, o livro *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*, de Theodore Schultz, de 1971, e que ganha uma primeira versão brasileira dois anos depois, trata desse tema, ressoando não apenas na entrevista do ministro, mas no próprio documento que serviu de base para a Lei 5692/71.

Passarinho, em entrevista ao referido jornal, diz que a unificação do primário com o ginásial atende a dois aspectos: primeiramente, ensinar conteúdos úteis à vida das crianças e, em segundo lugar, no ciclo que seria o ginásial, a ideia era “fazer despertar a vocação dos adolescentes” (UNIÃO..., 1971), e essa vocação seria “despertada” pelo trabalho em oficinas de mecânica, de motores, de eletricidade, etc. Há também, na mesma matéria, o discurso da desconexão entre o que era ensinado e a vida prática dos alunos, de modo que defendia a necessidade de um currículo mais útil. O que se percebe em torno da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 é uma ausência da discussão mais profunda acerca do perfil do aluno, como se a psicologia da adolescência, que tinha certo impacto no discurso pedagógico no Brasil, deixasse de ser a chave para a compreensão desse sujeito da educação. O que temos, ao que parece, é um processo cada vez mais forte de interdição das discussões focadas numa psicologia do aluno e nos modos como ele se desenvolve, para uma visão de uma educação voltada para um projeto nacional, na qual a visão de jovem é subsumida num discurso de desenvolvimento social e econômico.

Ao analisar o *Parecer nº 853/71* (BRASIL, 1971b) do Conselho Federal de Educação, percebe-se que não há uma discussão que foque nos alunos enquanto sujeitos do processo educativo. Ao contrário, a discussão é centrada na natureza do currículo e no modo como integrar as disciplinas. E se há uma discussão sobre o sujeito do currículo, ela é deduzida da problemática que envolve a generalidade e a especificidade de cada disciplina, que devem se adaptar a fase de desenvolvimento do aluno, o desvinculando de aspectos ligados à cultura e, ademais, forçando uma leitura na qual cada disciplina formaria aspectos do ser humano em geral.

Traça-se uma psicologia que se desvincula, em certo sentido, daquela psicologia da adolescência que utilizava a crise como chave de compreensão da juventude, que via, além disso, de forma negativa a experiência juvenil, como afirma Cardoso (1963, p.13): “diante de nós, uma geração que perdeu a fé, a fé nos que a precederam. A seus olhos, como que já estamos destruídos”. Esse exemplo ilustra o modo como o tema das gerações era tratado por alguns manuais de psicologia que operavam num discurso que, na constituição das mudanças do ensino propostas pela nova Lei de Diretrizes, não encontravam ressonância.

A reflexão de Cardoso (1961; 1963) representa um tipo de problematização da juventude manualística, orientando um modo de lidar com os jovens na família e na escola. Com a discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, há outro tipo de reflexão influenciada pela filosofia da educação e economia estadunidense, mirando uma visão de educação que deveria formar o cidadão, bem como inseri-lo num contexto de desenvolvimento social e econômico. O deslocamento teórico, a nosso ver, fica evidente ao ler Chagas (1980) cuja obra é uma espécie de fundamento para a compreensão do texto da lei, segundo a qual, tinha como pressuposto pensar uma educação para o “homem brasileiro”.

Ao apresentar a estrutura do livro, menciona que não há um capítulo que discute “o aluno em si”, pois ele é premissa de toda a discussão, como se fosse o fio condutor. O que está pressuposto também, é que a educação aparece como “[...] um dos subsistemas fundamentais do Projeto Nacional em sua dupla expressão histórica e atual” (CHAGAS, 1980, p. 83). Essa dupla expressão diz respeito ao papel histórico da educação, chamado de *função conservadora*, que tem como princípio transmitir às novas gerações os valores e formas de vida da geração anterior e, uma *função renovadora* que teria o papel de, com outras agências sociais, instituir novos valores, não em ruptura com os das gerações anteriores, e sim, agregando, modificando e enriquecendo esses. No fundo, isso enuncia uma escola que vincula os alunos à cultura, em um diálogo positivo entre gerações, esvaziando assim a ideia de crise e conflito entre novidade e tradição, algo comum no discurso das gerações que tratam do tema da juventude.

Seguindo o autor, essa “nova concepção de escola” é fruto de uma conscientização da importância da educação, que deu origem a uma expansão das matrículas do ensino primário e secundário, trazendo para a escola “um tipo mais pragmático de aluno, saído das camadas populares, [que] em pouco tempo tornou-se a maioria [...]” (CHAGAS, p. 1980, p. 101). O termo “pragmático”, na definição de aluno, significa que são sujeitos que veem a educação como uma possibilidade de ascensão social e, por conseguinte, se interessam por uma formação focada no mundo do trabalho. Mas também, pode indicar que é um tipo de aluno que quer uma educação mais útil para a vida, e isso se conclui a partir da leitura do texto de Chagas.

Essa utilidade, porém, se reflete num interesse particular ao Estado, tendo em vista que educar o povo, que antes não tinha acesso ao ensino, é uma forma de “[...] tornar o potencial humano da nação rapidamente mobilizável para o crescimento econômico e a segurança [...]” (CHAGAS, 1980, p. 108). Assim, ao pensar na educação como desenvolvimento econômico e social, no processo de constituição de uma escola para todos, era necessário fazer, afirma Chagas (1980, p. 111), “[...] coincidir nível etário e nível escolar num ensino que [...] seja de fato suficiente como o mínimo de educação compatível com o desenvolvimento e as aspirações atuais do país”. Essa preocupação já elabora de alguma forma um perfil de aluno que não somente é marcado por teorias da juventude, e sim, é inserida num contexto maior de educação em prol do desenvolvimento nacional.

Os discursos analisados nas obras selecionadas para este artigo mostram que com a mudança de 1971, pretendia-se incluir essas grandes parcelas da população sem, no entanto, haver um processo de equidade. Aqueles que se mantinham estudando até chegar ao ensino superior eram poucos e os mais pobres necessitavam ingressar precocemente no mundo do trabalho. A profissionalização do ensino, ou seja, que desde o ensino primário os alunos devem aprender uma profissão, elemento central desta Lei de Diretrizes e Bases, fez com que, para os alunos das classes mais baixas, o estudo fosse sinônimo de diploma e possibilidade de elevação de *status social*. Essa é a ideia que ilustra o que Chagas (1980), como citamos, afirma ser um aluno “mais pragmático”.

Em estudo dedicado ao ensino secundário<sup>6</sup>, Pereira (1969) desenvolve uma análise socioantropológica em uma escola. Não há nesse estudo, ao analisar o perfil dos alunos, qualquer problematização que os pense como jovens que participam de uma cultura ou experienciam

outro cotidiano que não o escolar e o familiar. Em realidade, pouco importa o que são os alunos fora do plano institucional. Porém, o interessante é que ao descrever o perfil dos alunos desta escola, ele elabora uma reflexão que faz algumas distinções: etária, gênero e de classe. Isso é relevante pois complexifica o público escolar um pouco além daquela visão que vimos no *Doutrina do currículo na lei 5692* (BRASIL, 1971b), em que o aluno é subsumido num ideal de ser humano para o desenvolvimento social e econômico.

Pereira (1969), ao apresentar os perfis dos alunos desta escola que analisou, menciona pouquíssimas vezes o termo "jovem", embora o que esteja em jogo ali na sua análise é a compreensão da escola desde uma perspectiva sociológica. Por outro lado, essa "sociologização da escola", ou pelo menos o processo de compreensão do fenômeno escolar através da sociologia, numa espécie de quebra do monopólio dos estudos da estrutura escolar apenas por psicólogos e pedagogos, conforme Pereira (1972), é uma reconfiguração do intelectual que pensa a educação cada vez mais articulada com teorias gerais da sociedade.

A pesquisa de Pereira (1969) nos mostra um perfil heterogêneo de alunos e uma faixa etária ampla, que abarca alunos entre 11 e 26 anos. Era uma escola localizada em uma vila, região popular, de um grande centro urbano, onde se viam tensões entre meninos e meninas, pobres e ricos e entre "novos" e "velhos". Há na descrição uma espécie de micro crise geracional em que os mais velhos exercem certo domínio sobre os mais novos, como se estes quisessem ser como aqueles. Mesmo assim, o autor descreve um ambiente apático no qual os mais velhos ditam o ritmo da escola. Esse ritmo imposto pelos mais velhos "[...] inibe as manifestações daquelas potencialidades ligadas à própria idade" (PEREIRA, 1969, p. 77). A constituição de uma reflexão tão distinta entre adolescência e juventude não é marcada aqui, tampouco a distinção entre aluno e jovem, segundo a qual seria necessário compreender o jovem que é o aluno. Algo que faz parte do repertório acadêmico atualmente.

Em outro estudo sobre o ensino secundário, organizado por Brejon (1978), a estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus são descritos em diversos textos, tratando de uma especificação de como as reformas do ensino da época deveriam funcionar e qual o perfil de escola desejado. Em realidade, o livro tem como foco os cursos de licenciatura, dizia respeito à formação de professores. Um saber sobre o estudante, o jovem, o adolescente, os sujeitos para os quais a educação escolar deveria se orientar não aparecem como um saber necessário, demonstrando uma das constantes do discurso sobre o Ensino Médio, qual seja, uma interdição da visão do aluno enquanto um jovem, embora o livro fosse indicado para "[...] educadores, administradores, legisladores, economistas e estudiosos em geral dos problemas brasileiros" (BREJON, 1978, n.p.). Ou seja, o público-alvo do livro abarca uma grande gama de especialistas e, mais importante, poderia servir como subsídio para a constituição de leis.

Niskier (1971), em um livro que é praticamente uma divulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, e que tinha um nome sugestivo, a saber, *A nova escola*, afirma que estávamos vivendo a "era da escola média" pelo fato de se caminhar para uma escolarização universal. Essa expansão do ensino, na opinião do autor, estava se dando de forma desordenada e injusta, porque satisfazia apenas a 20% dos jovens que deveriam estar nesse nível de ensino. A escola, para ele, tendia a cristalizar sistemas sociais e por ser injusta e obsoleta, já não formava para o trabalho, reproduzia a dificuldade de ascensão social das classes mais baixas. Essa "era da escola média", a nosso ver, não redundou em uma era de compreensão mais efetiva do perfil dos seus alunos. O próprio termo "pedagogia moderna" que emerge de alguns textos, aparece como uma espécie de palavra mágica sem qualquer contextualização, já que não demonstra o que na sala de aula, no trabalho pedagógico, deveria ser feito. O jovem é uma figura inserida em um contexto em que o Estado, por meio da escolarização, visa introduzi-lo numa visão de desenvolvimento social e econômico.

Toda essa discussão que relaciona juventude e projeto nacional aparece na 34ª *Conferência Internacional de Educação* (1973) organizada pela Unesco, na qual o governo brasileiro se fez presente. Neste evento, um dos temas principais foi a discussão sobre os vínculos entre educação e emprego no âmbito do Ensino Médio, focando no conteúdo e currículo. Segundo o relatório, em relação ao Ensino Médio, (UNESCO, 1973, p. 19, tradução nossa) "[...] a política educacional deve estar estreitamente vinculada com a política de emprego, a qual, por sua vez, deve estar orientada para os planos de desenvolvimento econômico e social". Ao estar vinculada a uma política de emprego e, sendo o trabalho parte essencial do desenvolvimento humano, como o próprio documento preconiza, pode-se afirmar que a educação seria um elemento essencial para as aspirações humanas.

Novamente, o que está em questão é uma educação para o desenvolvimento econômico e social, articulada com as aspirações humanas, o que encontra ressonância em Chagas (1980) quando afirma que "a auto realização flui da ideia de Educação como desenvolvimento de potencialidades, tal como a formação para o trabalho e o preparo para a cidadania emergem da própria ideia de auto realização" (p. 88). Mas essa relação com o texto de Chagas não é ao acaso, em realidade, ele cita esse relatório final da Unesco. O que nos interessa assinalar é que a ideia de desenvolvimento de potencialidades inclui o estar na escola como uma condição para a realização pessoal. O aluno, em suas potencialidades, é visto como um ser humano em formação para a vida adulta, ao colocar tanto o trabalho quanto a cidadania como objetivo essencial.

Ainda no relatório final da 34ª *Conferência Internacional de Educação* (UNESCO, 1973) foram listados objetivos e princípios gerais para a renovação do Ensino Médio, que diziam respeito à preparação do jovem para a sociedade futura, uma formação condizente com uma sociedade em mudança e, além disso, um ensino que faria aflorar os dons e aspirações da juventude (UNESCO, 1973). A participação dos jovens é defendida como um ponto essencial, pois isso significa inseri-lo no desenvolvimento dos países membros. Esse desenvolvimento estava em direta conexão com políticas de emprego, tendo em conta "[...] os laços existentes entre os sistemas formais e não formais e as possibilidades de introduzir a máxima flexibilidade" (UNESCO, 1973, p. 24, tradução nossa). A análise do texto e em especial o excerto nos remete a pensar que essa flexibilidade não tem foco na formação acadêmica, mas na priorização de espaços de formação extraescolares articulados com a indústria, empresas, etc.

Ao pensar em uma política de investigação, a Unesco (1973) menciona no documento, a necessidade de desenvolver pesquisas com foco macro político, que pensassem a educação do ponto de vista econômico e social de forma mais ampla. Se faz uma crítica relacionada aos centros universitários, que desenvolviam pesquisas de ordem micro e, aqui, se pode pensar naquela interdição da análise das experiências juvenis. Segundo a Unesco (1973, p. 39)

os centros universitários e outros institutos científicos preferem as investigações de caráter mais micro analítico ou de âmbito reduzido com o objetivo de limitar a incerteza e dar mais valor científico e mais caráter fidedigno aos resultados.

O que é chamado de microanálise pode ser pensada como pesquisas de cunho sócio antropológicas, etnográficas entre outros métodos, que analisam as experiências intraescolares, pois era necessário, naquele contexto, conforme o documento da Unesco (1973), mas também conforme os discursos em torno da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, pensar no progresso de um país primeiramente e subsumir a experiência escolar específica a um projeto nacional. No caso, a discussão que aparece em Chagas (1980), Niskier (1971) e Brasil (1971b) enunciam uma interdição da ideia de que era necessário pensar o aluno como um sujeito jovem desde sua prática escolar. Embora se saiba que havia uma psicologia do desenvolvimento sustentando a discussão que juntou o ensino primário ao ginásial, ainda assim, não se vê, para além daquele sujeito ideal da psicologia, que se desenvolve em etapas, um pressuposto de análise do cotidiano escolar, do papel que os

professores deveriam ter diante da experiência juvenil e como a instituição escolar deveria lidar em relação a isso.

Por ora, nos questionamos se essa “nova escola” produzida no contexto da Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971a) e que não pode ser vista isolada de toda a discussão em torno da ideia de desenvolvimento econômico e social que marcaram o período da Ditadura Militar no Brasil, efetivamente levou em consideração as aspirações e interesses de uma juventude que emergia no contexto das transformações sociais e políticas pelo qual passava o Brasil. Essa “nova escola” pensava no jovem como investimento para o futuro? Essa “nova escola” objetivava apenas formar mão de obra para um mercado de trabalho? Enfim, o que percebemos é que os desejos e anseios dos jovens parecem ter sido pouco levados em consideração em prol da defesa de um engajamento em um projeto de desenvolvimento nacional.

### Para não encerrar o assunto

O jovem é visto como um sujeito do Ensino Médio atualmente? O que nos aproxima e nos distancia do período que analisamos e as experiências que hoje vivenciamos? Assim como a atual Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), a partir da qual se produzem discursos que enunciam a necessidade de se pensar em um currículo mais “útil” para a vida dos jovens, os *ditos* em torno das transformações educacionais com a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971a) também enunciavam a necessidade de uma formação útil para a vida do adolescente. Útil também para a sua inserção no desenvolvimento social e econômico do país, isto é, na ideia de um Projeto Nacional. Isso demonstra uma continuidade em relação a um jogo do verdadeiro e do falso que se produzem há, pelo menos, 50 anos quando se trata do Ensino Médio.

Produzir essa análise histórica tem o sentido de percebermos que as transformações políticas em relação ao Ensino Médio se desenvolvem em meio a uma tensão em que o jovem/aluno enquanto sujeito desse nível de ensino é subsumido, no caso da década de 1970, em um discurso de projeto nacional. Atualmente, a partir de 1998, com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1998), há uma regulação do Estado via avaliações em larga escala para que o jovem seja performativo e não prejudique a qualidade da educação brasileira. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) operam como um suporte que de forma imperativa transforma os alunos em refém dos números, já que demandam deles um bom desempenho com vistas a um desenvolvimento de inserção internacional no que diz respeito a um índice de desenvolvimento humano. Como os indicadores de desempenho do Ensino Médio não atingiram as metas, o Estado está reorganizando esta etapa da Educação básica com foco na flexibilização, através de itinerários formativos. Do fato de elaborar-se esses itinerários não se infere que os jovens terão a possibilidade de escolher o que realmente querem estudar, já que esses itinerários são escolhidos pelas redes de ensino, que não são obrigados a oferecerem a totalidade de opções (BRASIL, 2017), assim, o aluno optará a partir das escolhas possíveis propostas pelas redes de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em análise no Conselho Nacional de Educação, mantém a obrigatoriedade das disciplinas de matemática e língua portuguesa nos três anos do Ensino Médio, o que sugere um viés focado em aspectos pragmáticos (formação para o mercado de trabalho), que se naturaliza no seu “[...] domínio em provas de ingresso ou nivelamento em algumas escolas privadas e públicas para o Ensino Médio, em avaliações em larga escala e vestibulares” (TRAVERSINI; ANDRADE; GOULART, 2018, p. 194). Ou seja, o domínio destas disciplinas, respondendo a uma demanda que em si não diz respeito às escolhas dos próprios jovens, e sim do campo institucional, indica que há ainda uma interdição do jovem/aluno como um sujeito importante na constituição de políticas educacionais que envolvem sua própria vida.

Todavia, há um processo em andamento e as próprias ocupações de escolas que ocorreram no ano de 2016 e 2017 tensionaram o campo institucional, denunciando o Governo Federal que estava introduzindo uma reforma sem ao menos escutar os jovens que seriam atingidos por ela. Sobre isso, ainda há poucas pesquisas sobre o impacto dessas ocupações nos discursos sobre juventude, o que merece um tratamento futuro de nossa parte, assim como uma análise aprofundada em relação aos ditos sobre formação de professores no período analisado e atualmente. Por ora, se percebe que o Governo utiliza códigos juvenis, como vemos em comerciais de televisão, para vender ao público em geral, que essa reforma é boa para o Brasil e para os próprios alunos do Ensino Médio. Dizer o que é bom e o que os jovens devem fazer é uma constante no Brasil e, nesse caso, pode-se afirmar que o que nos distancia das mudanças de 1971 é apenas o tempo.

### Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009. p. 55-73.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. **Institui O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem**. Brasília, DF, 28 maio 1998. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera As Leis nos 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BREJON, Moysés (Org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 12. ed. São Paulo: Pioneira, 1978. 334 p.

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

\_\_\_\_\_. **Problemas da Mocidade**: Estudos de psicopatologia social. São Paulo: Melhoramentos, 1963. 223 p.

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

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

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

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

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

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

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

NETTO, Samuel P. **Psicologia da Adolescência**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1974. 420 p.

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

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

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

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

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

SAVIANI, Dermeval. O Congresso Nacional e a Lei n. 5692/71: A estratégia do "Autoritarismo Triunfante" na consolidação da "Democracia Excludente". In: SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. Cap. 4. p. 117-158.

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

TRAVERSINI, Clarice Saete; ANDRADE, Sandra dos Santos; GOULART, Marcos Vinicius da Silva. A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuro de jovens estudantes: intersecções entre gênero e currículo. In: PARAÍSO, Marlycy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. Cap. 8. p. 175-198.

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

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

## Notas

[1] Destaca-se que neste texto os termos "jovem" e "adolescente", assim como "juventude" e "adolescência" serão utilizados praticamente como sinônimos, já que, pelo menos na análise que empreendemos, essa distinção não é relevante.

[2] Sobre esse tipo de enunciação, Gamalho (2009) desenvolve um estudo sobre o bairro Restinga, Porto Alegre/RS, a partir do qual demonstra como o discurso moral e de criminalização da pobreza teve um papel importante no desenvolvimento da cidade, justificando o "deslocamento" de famílias pobres para as suas margens com o sentido de "limpar" as regiões centrais de pessoas tidas como "ociosas". O termo "maloqueiro" decorre desta experiência traumatizante, já que suas moradias nas regiões centrais eram chamadas de "malocas".

[3] Na década de 1960 o então Ensino Secundário era dividido em dois ciclos: *ginasial* (4 anos) e o *colegial* (3 anos). Para acessar o primeiro ciclo do Ensino Secundário era preciso passar por um exame admissional (BRASIL, 1961), que era muito concorrido. Pensando a partir da divisão atual, o ginasial seria o conjunto das séries finais do Ensino Fundamental e o colegial o atual Ensino Médio.

[4] Na pesquisa citada sobre o perfil da juventude (REALIDADE, 1967), Foracchi é ouvida como pesquisadora do tema, auxiliando na visão construída pela pesquisa.

[5] A saber: Padre José Vasconcellos, Valnir Chagas, Aderbal Jurema, Clélia Capanema, Eurides da Silva, Geraldo da Silva, Gildásio Amado, Magda Guimarães e Nise Pires (SAVIANI, 2015).

[6] Ressalta-se que o Ensino Secundário referido é aquele anterior à Lei nº 5692/71.