

Jovens educadores: voluntariado e protagonismo

Fabiola Gomide Baquero (UCB)

Resumo: Este artigo tem como objetivo pensar os processos de subjetivação de jovens brasileiros, no espaço escolar, a partir da análise de políticas públicas direcionadas a esse público. O modelo da semestralidade proposta pelo Currículo em Movimento de 2014 pelo Governo do Distrito Federal e um edital de voluntariado para jovens universitários configuram-se o *corpus* de análise deste artigo, sob a perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso, fundada por Michel Pêcheux, na França. Percebe-se que a circularidade do discurso pedagógico no Ensino Médio prevalece ao longo da história como parte de um sistema seletivo, homogeneizado, hierarquizado, destinado a formação de uma elite jovem, agora marcado pelo que se chama “protagonismo juvenil”.

Palavras-chave: Sujeito jovem; protagonismo; Ensino Médio; semestralidade.

Abstract: *This article aims to reflect upon the processes of subjectivation of the youth of Brasilia, at school, from the analysis of public policies directed to this audience. The model proposed by the semiannual Curriculum Movement in 2014 by the Government of the Federal District and a notice of volunteering for young academics are the corpus analyzed in this article, from the theoretical and methodological perspective of Discourse Analysis, founded by Michel Pecheux, in France. It is observed that the circularity of the pedagogical discourse in high school prevails throughout history as part of a homogenized and hierarchical selective system, designed to create a young elite marked by the so-called "youth leadership".*

Keywords: *Young subject; protagonism; High School; semiannually.*

Introdução

Este artigo¹ tem como objetivo pensar os processos de subjetivação de jovens brasileiros, no espaço escolar, analisando políticas públicas direcionadas a esse público. Queremos, pois, com este artigo, sob a perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso, fundada por Michel Pêcheux, na década de 1960, na França, compreender os gestos de interpretação – atos simbólicos –, contidos em diferentes práticas político-pedagógicas, dentro e fora da Escola, e as possibilidades de reprodução-transformação, de inversões e deslocamentos, de resistência e rupturas que elas trazem. Tomaremos como *corpus* de análise alguns documentos que caracterizam políticas públicas direcionadas a juventude do Distrito Federal, marcados pela expressão “protagonismo juvenil”, visto que esta expressão está presente em várias ações e políticas governamentais.

¹ Este artigo integra o projeto de pesquisa “Linguagem e juventude: espaços de trabalho do simbólico e do político”, coordenado pela Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva e desenvolvido na Universidade Católica de Brasília.

Pêcheux (1990), ao tratar certos eventos com foco em diferentes áreas de conhecimento, articulando diferentes discursividades, como um “acontecimento discursivo” – “o encontro de uma atualidade com uma memória” -, evidencia como eles apresentam um conteúdo sócio-histórico, ao mesmo tempo, perfeitamente transparente e profundamente opaco. Isto significa dizer que a juventude vista pelo discurso das políticas públicas de educação que trazem a expressão “protagonismo juvenil”, como um novo (velho?) modo de tratar as questões da juventude, podem ser pensada como um acontecimento discursivo, em que se estabelecem relações entre processos discursivos de diferentes momentos históricos da educação brasileira, retomando uma memória, que pode ser considerada como parte do funcionamento geral da sociedade. Assim, discutir o protagonismo juvenil na Escola, coloca em foco os sentidos a ele atribuídos que, embora pareçam ser transparentes, evidentes, não o são, possibilitando pensar o Ensino Médio em sua dimensão histórica, em que sentidos e posições de sujeito se deslocam, reproduzem-se, transformam-se.

1. Juventude, jovem, protagonismo

Jovem e juventude têm sido categorias sociais exaustivamente estudadas e constantemente redefinidas. Embora a juventude seja designada para fins demográficos e de elaboração de políticas públicas como uma faixa etária determinada, sua definição tem ocorrido por parâmetros variados, estreitamente relacionados à significação social que assume em cada contexto e tempo históricos.

Boghossian & Minayo (2009) ao realizarem uma revisão de literatura sobre participação juvenil apontam para diversidade de sentidos e conceitos para “jovem” e “juventude” existentes entre estudiosos da área: a juventude definida como fase de transição da infância para a vida adulta (RIBEIRO, 2004); por especificidades fisiológicas e psicológicas (COIMBRA & NASCIMENTO, 2003); pelas atividades às quais se dedicam os jovens, como educação e trabalho (COSTA, 2000); por características e atitudes, tais como criatividade e rebeldia (NOVAES, 2006); como período de exposição a condições de agravo à saúde via “drogas, gravidez precoce, violência (BERQUÓ, 1999) e, finalmente, por um duplo papel social: o de “motor” de mudanças na sociedade e o de desagregação de valores e estruturas tradicionais (CARDOSO & SAMPAIO, 1995; ABRAMO, 1997).

Neste artigo, utilizaremos o que Silva (2011) definiu como ser jovem: “é estar em um tempo significativo próprio de uma história pessoal e coletiva; uma forma de relação

social marcada por uma apropriação específica da linguagem em sua relação com o mundo”. Segundo essa autora, as palavras e os sujeitos que as falam não são transparentes; eles tem sua materialidade, sua historicidade. A linguagem não transmite apenas informação, mas produz sentidos; transforma-os, desloca-os, ao mesmo tempo em que reproduz processos que são sociais, históricos, e que funcionam ideologicamente.

Como diz João Freire Filho (2006), “A despeito de sua aparente obviedade e solidez epistemológica, “adolescência” e “juventude” são conceitos complexos e historicamente instáveis, definidos e representados dentro de diferentes formações discursivas que circulam, colidem e articulam-se num determinado tempo e espaço”. Essa opacidade também está presente em outras palavras que costumam vir relacionadas ao tema “juventude”, como: “pobreza”, “marginalidade”, exclusão”, “delinquência”, “violência”, “cidadania”. Muitas vezes elas aparecem em uma relação de mera causalidade, ao modo de pares dicotômicos, não apenas nos dicionários, mas nos processos de construção de conceitos, de elaboração de análises, de formulação de políticas públicas, de circulação da informação pela mídia². Por outro lado, pouco se sabe sobre as representações construídas sobre e por jovens urbanos em diferentes textualidades e discursividades. Uma dessas palavra/conceitos mais recentes é a de “protagonismo”, objeto de nossa reflexão e análise.

Para (FERRRETTI et al., 2004) a noção de *protagonismo*, bastante utilizada no Brasil, surgiu num contexto de renovação da ideia de participação juvenil e, mais fortemente, no contexto da educação formal, tornando-se o pilar das inovações postuladas na reforma curricular do Ensino Médio, e assumindo centralidade em programas de promoção da saúde de adolescentes e jovens. Na década de 1990, esse termo começou a ser explicitado em documentos oficiais e sua apropriação foi ampliada para os mais variados espaços. A relação entre os programas de saúde e os de educação ajudam a reforçar o imaginário sobre a juventude, centrado no biológico, nos ciclos de vida (evolutivos), apagando o social, o político em que todo cidadão está engajado.

A noção de protagonismo juvenil defendida por Costa (2000), que elaborou vasto material didático destinado a apoiar práticas socioeducacionais para jovens, caracterizava-se como um processo pedagógico que se contrapunha às tendências paternalistas assistencialistas ou manipuladoras ainda observadas em grande parte das políticas

² Ver, por exemplo, Castro, Aquino & Andrade (2009) organizadores de uma publicação sobre Juventude e Políticas Sociais no Brasil.

destinadas aos jovens. Em sua concepção, o *protagonismo* pressupunha a criação de espaços e mecanismos de escuta e de participação dos jovens, em situações reais, na escola, na comunidade e na vida social, tendo em vista tanto as mudanças sociais, como a formação integral desses jovens.

Podemos observar, então, que esse termo coloca em aliança e confronto diferentes formações discursivas – aquilo que pode e deve ser dito a partir de determinada situação (PÊCHEUX, 1988) -, sendo algumas dominantes, em que sentidos irão se produzir em determinadas direções (históricas, ideológicas, políticas) e sujeitos irão se individualizar, adquirir uma forma específica. O protagonismo juvenil visa articular dimensões da participação juvenil em sociedade, englobar a interação entre adultos e jovens no processo de construção da autonomia, de formação do jovem para valores democráticos e solidários, bem como de adequação de comportamentos e atitudes, preconizada por uma ação individual e/ou coletiva sobre problemas sociais concretos.

Outro sentido possível do protagonismo juvenil, vinculado à noção de "empoderamento" dos jovens, segundo Boghossian & Minayo (2009), foi ganhando importância no discurso dos organismos multilaterais e de cooperação internacional, sendo largamente desenvolvido por educadores que trabalham com jovens que vivem em espaços populares na América Latina. Para a Organização das Nações Unidas, o "empoderamento" é o "mecanismo de combate à pobreza" e de "integração social", como "remédio" receitado aos países pobres para saírem de seu endividamento externo. O empoderamento, nessas circunstâncias, é fruto do investimento em educação, com ênfase na formação de lideranças juvenis dentro de determinadas perspectivas e valores. Para isso, organismos como o Banco Mundial destinam financiamento a programas e projetos. Essa orientação veio, ao longo dos últimos anos, influenciando a ação das Agências de Cooperação Internacional e, conseqüentemente, as políticas públicas dos países em questão. Vamos observando, então, a construção de uma rede de termos e conceitos sendo articulados por diferentes discursividades, produzindo sentidos e processos de individualização do sujeito.

Para muitos jovens e educadores atuando no contexto da América Latina, no entanto, o objetivo central do protagonismo juvenil é construir, desenvolver um processo formador por meio da ação juvenil, visando à construção da cidadania e à participação solidária. Com base nessa diferenciação, Iulianelli (2003) ressalta que o protagonismo juvenil deve ser qualificado a partir dos próprios sujeitos e não a partir de interesses do

mercado e das políticas de endividamento externo em curso, o que desloca o sentido do termo, mantendo, contudo, o foco na ação e comportamento individuais.

Ferreti e colaboradores (2004) questionam o trato genérico, que, por vezes, é conferido ao termo protagonismo juvenil, tendo em vista sociedades também genéricas e abstratas. Segundos os autores, essa abordagem pode levar a simplificações e idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos que as desenvolvem. Alertam para o risco de que suas práticas assumam caráter mais adaptativo do que problematizador, despolitizando o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção. Essas práticas e concepções podem, inadvertidamente, transferir para adolescentes e jovens a responsabilidade exclusiva pela superação das adversidades, deslocando-se do campo político para o das ações individuais, ou até coletivas, mas de caráter pontual, o que parece se confirmar nas análises que fizemos.

Esse percurso sobre diferentes noções e sentidos atribuídos a “juventude”, “jovem”, “protagonismo”, bem como de termos a eles relacionados, faz parte das condições de produção do *corpus* que analisamos – um modelo de semestralidade para o Ensino Médio proposto pelo “Currículo em Movimento” da SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal, de 2014, e um edital público de convocação de “Jovens Educadores Voluntários”, – em que se constroem um espaço social de fala: uma posição sujeito. Buscamos, assim, compreender, as representações e práticas do protagonismo juvenil produzidas nessas textualidades, bem como os processos de individuação do sujeito que aí se dão; compreender o imaginário que aí se produz e reproduz, em que todo mundo sabe do que se está falando, quando fala em protagonismo juvenil.

2. O protagonismo juvenil na escola

De que forma, a Escola está desenvolvendo um trabalho em direção à sociabilidade e não à separação, à segregação, que contribua para a construção de um Ensino Médio não homogêneo, não hierarquizado, capaz de formar líderes, de trabalhar a contradição educação-trabalho, movimentando em seu cotidiano, o conceito de protagonismo juvenil?

Zibas, Ferreti & Tartute (2005) ao descreverem o processo que o Brasil viveu na década de 1990, com a reforma curricular do Ensino Médio, afirmam que o um dos eixos dessa reforma apontava para uma nova estrutura curricular, centrada no desenvolvimento de competências básicas, com ênfase em uma metodologia que privilegiava o *protoganismo* do aluno, priorizando a elaboração e execução de projetos interdisciplinares.

Segundo os construtores da reforma, a Escola Média unitária e centrada no protagonismo juvenil seria uma instituição de tal quilate que tornaria irrelevante a questão de se saber se o Ensino Médio deveria preparar os jovens para o exercício profissional ou para a educação superior. Na verdade, a Escola Média prepararia todos os jovens para a vida, resolvendo, assim, a contradição anteriormente mencionada, entre educação e trabalho.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal vive, agora, um momento em que se evidencia o resultado deste processo, com a proposta do “Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Médio – 2014” (GDF, 2014), no âmbito da qual, tem-se a “semestralidade”, como um meio de reorganizar o currículo. Esta proposta, segundo seus autores, é resultado de um processo de construção coletiva entre professores e gestores da rede pública de ensino do DF, que teve início em 2007 e se fortaleceu, em 2009, com o lançamento do ProEMI - “Programa Ensino Médio Inovador” pelo MEC. O Programa do MEC tinha por objetivo provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos sistemas de ensino, fomentando, através de apoio técnico e financeiro, propostas curriculares inovadoras, que disseminassem a cultura de um currículo dinâmico e flexível, que atendesse à demanda da sociedade contemporânea: algo bastante vago e genérico para conciliar as posições contrárias, trabalhar as contradições.

Motivados por esse Programa (no dito), a proposta do “Currículo em Movimento” altera a organização do tempo escolar e dos componentes curriculares do Ensino Médio que passam a ter outra configuração. A dedicação do estudante ocorrerá no semestre em que ela será ofertada, podendo, assim, se dedicar ao outro conjunto de componentes curriculares no semestre seguinte. No não dito, como parte das relações de produção, encontramos um discurso – “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 1990) - que atende à demanda de movimento e flexibilidade de um mercado de trabalho em que o número de postos de trabalho está efetivamente reduzindo e se modificando, considerado o estágio atual do capitalismo, devendo o jovem adaptar-se a mudanças constantes. Esse discurso evidencia e reforça, pois, uma determinada relação entre modo de produção X modelo educacional: maior produtividade com alta qualidade a menor custo e tempo, gestão por competências, um trabalhador flexível, competente, de fácil adaptação, hábil para solucionar problemas de diferentes áreas. Ao propor um modelo inovador, continuamos, parece, mesmo que de forma mascarada, transpondo o modo de produção do mundo do trabalho para o do educacional, e nos prendendo nas redes de significação construídas historicamente na busca da manutenção do *status quo*.

Orlandi (1999), ao distinguir o que é criatividade e produtividade, na dimensão da linguagem, afirma algo que nos ajuda a pensar nas contínuas propostas inovadoras que chegam a e circulam na Escola: “a criação em sua dimensão técnica é produtiva, reiteração de processos já cristalizados”. Ela afirma que ao ser regido por um processo parafrástico, de repetição do mesmo, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. Daí a afirmação de que não há sentido sem repetição e que todo dizer é ideologicamente marcado. Por isso um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Aí estaria a circularidade! Como compreender, então, esse *protagonismo juvenil* como uma proposta efetivamente inovadora, com predomínio do diferente na repetição, algo sempre presente na linguagem e ações humanas?

Para a Análise de Discurso, sujeito não é o indivíduo empírico, mas uma posição de fala que se constrói pela relação da língua com a história. A condição de sermos falantes, humanos, é a de nos submetermos a uma língua, que já possui sua estrutura e funcionamento antes do indivíduo nascer. A isso chamamos assujeitamento, o que significa que sempre se é sujeito à. Além disso, a língua funciona porque é afetada pela história, não como contexto externo a ela própria, mas como algo estruturante, como uma exterioridade discursiva sempre presente, evidenciando que sujeito e sentidos têm sua historicidade. Nesse processo, o sujeito estará, ao longo da vida, inserido em uma sociedade, inscrito em uma cultura, gerido por um Estado através de suas instituições, como a Escola, adquirindo, então, uma forma individual concreta, uma subjetividade identificável, como a de um trabalhador adaptado, flexível. Como se produzem os processos de individuação desse sujeito jovem nessa proposta da Secretaria de Educação do DF?

Vejamos os objetivos dessa Proposta.

- Melhorar as condições pedagógicas por meio da reorganização do tempo/espço do cotidiano escolar;
- Reduzir os índices de reprovação e evasão escolar;
- Tornar mais efetiva a relação professor-estudante;
- Qualificar a avaliação. Incluindo o processo contínuo de recuperação das aprendizagens;

- Redimensionar a coordenação pedagógica, como um espaço/tempo de planejamento, troca de experiências, pesquisa e formação continuada de professores.

Chama a atenção primeiramente a presença do prefixo “re” em “reorganização do tempo/espaço” e “redimensionar a coordenação pedagógica”, novamente, em termos de “espaço/tempo”. Em seguida, objetivos que evidenciam o fracasso da escola de Ensino Médio no DF, e, de certa forma, no Brasil: “melhorar”, “reduzir os índices”, “tornar mais efetiva”, “qualificar a avaliação”, “processo contínuo de recuperação” etc.

Além desses objetivos, os eixos integradores que norteiam o currículo seguem as orientações das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio – DCEM (2006), referentes a diversos conhecimentos em “ciência”, “tecnologia”, “cultura” e o “mundo do trabalho”. Saldanha³ (2012) afirma que as reformas educacionais, em especial as direcionadas ao Ensino Médio nas décadas de 1980 e 1990, materializaram uma política profissional técnica separada da educação básica, propiciando uma formação de natureza precária e aligeirada, em sistemas paralelos públicos e privados. Ela continua sua análise, apresentando o que Neves e Pronko (2008, p. 24) afirmam em relação à escola: “[ela] vai se metamorfoseando de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e com as mudanças nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações sociais gerais”, visando à reprodução material da existência e a coesão social. A expansão do capitalismo monopolista tem alterado a escolaridade mínima para o trabalho simples, visando o aumento de produtividade, através de uma escolaridade básica em virtude do seu grau de generalização.

Por trabalho simples entende-se aquele caracterizado pelo dispêndio da força de trabalho do homem comum, sem educação especial, a par do conceito do trabalho complexo, tratado como um conceito histórico que deve ser revisto à luz do desenvolvimento da sociedade atual. A conformação do trabalho simples e do trabalho complexo nos países relaciona-se ao lugar que o sujeito ocupa na divisão internacional do trabalho, segundo Saldanha (2012). Ao relacionar estes conceitos de trabalho simples e complexo com os eixos integradores do Ensino Médio, podemos compreender a descrição de determinadas competências para o jovem desse grau de ensino, que marcam uma identidade atribuída pelo discurso dominante - capitalista e globalizante -, valorizando

³ Letícia de Luca Wollmann Saldanha (2012) em apresentação no Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED Sul. Título: O PRONATEC e a relação ensino médio e educação profissional.

certos conhecimentos em detrimentos de outros: ter domínio de tecnologias; ser prestativo e positivo; dominar o inglês; cuidar da natureza; ser ecologicamente correto; entre outros.

Segundo o “Currículo em Movimento” as abordagens dos conteúdos,

[...] devem favorecer o empoderamento dos estudantes na perspectiva de uma participação ativa na sociedade do conhecimento, caracterizada pela circulação de uma grande e diversificado volume de informação e que se proporcione maior grau de autonomia e se amplie as condições para o exercício da cidadania e consequentemente para o desenvolvimento da nação” (DF, 2014 - grifos meus).

Boghossian & Minayo (2009) alertaram sobre o termo “empoderamento” presente em políticas públicas, como fruto do investimento em educação, via financiamentos externos e com ênfase na formação de lideranças juvenis, conforme dissemos anteriormente. Para a AD, os dizeres não são mensagens a serem codificadas/decodificadas; são efeitos de sentidos entre locutores, produzidos em condições determinadas, e que estão de alguma forma, presentes no modo como se diz. Isso nos leva a questionar tais propostas como parte dos interesses internacionais de manutenção de um modelo de educação pública e de massa, adequada ao capitalismo internacional, globalizado.

Vale ressaltar que o modelo de semestralidade no DF só alcança as escolas públicas e que atendem, em sua grande maioria, a parcela jovem pobre da sociedade do DF. Destaca-se também a defasagem entre o número de escolas de Ensino Médio e a demanda de jovens para estas escolas. Segundo dados do Censo Escolar⁴, havia 80.024 (o que representam cerca de 36% da população entre 15 e 19 anos no DF) jovens matriculados em 2013 no Ensino Médio e Médio Integrado no DF. Se considerarmos os dados da Companhia de Planejamento do DF – CODEPLAN (2011), sobre o total de jovens entre 15 e 19 anos no DF, que somam 218.189, teríamos 138.165 jovens fora desse nível de ensino público. Se considerarmos, ainda, que 30% deste total de jovens estão matriculados na rede particular de ensino, cerca de 41.449, restam 96.716 jovens sem oportunidades de matrícula.

Alavarse (2009), ao escrever sobre organização do Ensino Fundamental em ciclos, levanta algumas questões em relação ao direito à escolarização e a sua obrigatoriedade, que trazem, também, elementos para nossa reflexão e análise. Ele afirma que, embora, historicamente, seja possível identificar demandas populares pelo direito à escolarização,

⁴ Disponível em <http://www.se.df.gov.br/>.

isso não significa a existência de “convivência pacífica” dos filhos de trabalhadores obrigados a frequentar a escola, particularmente daqueles mais depauperados, frente às exigências dos procedimentos intraescolares. Ao contrário, segundo ele, o que se nota é um processo histórico no qual se evidencia uma acentuada seletividade da escola, cuja conclusão parece inatingível para muitas crianças e jovens. Prossegue em sua análise, dizendo que essa “genérica” aspiração popular por escola não produz, empiricamente, a adesão de todas as crianças e jovens que o Estado convoca, derivando daí uma tensão entre direito e dever, já que segundo ele,

[...] não se pode analisar essa etapa da educação básica como se milhões de alunos aí se encontrassem por uma opção própria absoluta, significando que não se pode exigir dos alunos o interesse em relação à escola – como um pré-requisito – nem mesmo “prontidões” cognitivas (ALAVARSE, 2009, p. 36).

Essa imposição do Ensino Médio, segundo o autor, transforma em tarefa da escola promover tanto o interesse do aluno por ela quanto a aquisição de conhecimentos científicos necessários ao mundo do trabalho. A democracia em relação à escola obrigatória não pode ser tomada, pois, como uma liberdade de escolha dos indivíduos, ainda mais se sabemos das implicações sociais, ulteriores, dos resultados escolares e, sobretudo, conhecendo as altas e persistentes taxas de reprovação no Ensino Médio e a baixa escolaridade da população nacional. É preciso lembrar que admitir a obrigatoriedade escolar pode se fazer acompanhada do argumento que responsabiliza o aluno, em última instância, pelos seus resultados escolares. As consequências decisivas de sua saída da escola se dará, então, por mérito individual, e não por ter sido negada a possibilidade de acesso à escola.

Historicamente, no ideário liberal, essa posição foi empregada, segundo Alavarse (2009) com o intuito de aumentar a coesão social em torno de um contrato social pelo qual perdedores e ganhadores devem reconhecer a justeza das regras e dos resultados. Nesse sentido, pobres, ricos, brancos, negros, pardos, índios, homens, mulheres têm nos termos da obrigatoriedade do ensino a igualdade de oportunidades.

Aqui percebemos o trabalho da ideologia que é, de acordo com a Análise de Discurso, o de produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. Significa pensar que a relação entre direito X dever da escolarização pode levar a simplificações e idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos que as desenvolvem, correndo-se o risco de que a prática de se fazer cumprir esse direito

assuma um caráter mais adaptativo do que problematizador, despolitizando o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção.

Prosseguindo nessa linha de reflexão, fizemos um recorte no Edital nº 02 de 30 de abril de 2013 da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal, na tentativa de ampliar nossa compreensão no que se refere às representações e práticas do protagonismo juvenil produzidas nas textualidades de políticas públicas, bem como os processos de individuação do sujeito que aí se dão.

O edital estabelece:

[...] datas, normas, procedimentos e prazos sobre o processo de chamada pública para seleção de **jovens educadores voluntários** para suporte às atividades de Educação Integral na Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, e Ensino Médio, e atuarem em laboratórios de informática em escolas que não ofertam atividades de tempo integral, em 2013.

Trata-se, pois, de uma proposta que convoca jovens para atuarem em escolas públicas como suporte para lidar com todos aqueles desafios e debilidades do sistema educacional, que demandam reorganização e redimensionamentos estruturais, como vimos nos objetivos do Programa “Currículo em Desenvolvimento”. Jovens que são alçados a categoria de “educadores”, para o exercício de um trabalho voluntário, sem remuneração. Nos últimos 10 anos, segundo Boghossian & Minayo (2009), a participação dos jovens na elaboração e implementação de projetos, programas e políticas que os afetam tem figurado cada vez mais no discurso dos diversos setores sociais que estabelecem como foco de atenção a juventude.

O conceito de “voluntário” refere-se àquelas pessoas que atuam de natureza espontânea, na forma da lei nº 9.608/1998, e que são, portanto, definidas enquanto sujeito de direito por um discurso jurídico. Observamos que essa política visa suprir uma necessidade do Estado, no que se refere a uma defasagem no quantitativo de profissionais da educação nas escolas, e busca uma solução para essa população jovem (numerosa, desempregada, ociosa, empobrecida, de trabalho simples, entre outras qualificações tratadas ao longo desse artigo), ao oferecer a chance de um primeiro trabalho voluntário. Com isso, transfere-se para os jovens, como dissemos, a responsabilidade pela superação das adversidades, transferindo ações próprias do Estado e de profissionais experientes, para as ações individuais, de caráter pontual.

Quanto ao que seja essa posição de jovens educadores, podemos significá-la, examinando o parágrafo terceiro do referido Edital em que descreve o Perfil do Candidato.

3.1. Para a concretização das metas educacionais e dos objetivos da educação integral e da educação em tempo integral no Distrito Federal, o sistema público de ensino deve contar com profissionais qualificados ou em processo de qualificação. Porém, não é apenas a qualificação profissional, inicial ou continuada, fator indicativo de sua competência para atuar com discentes. É imprescindível que ele possua disposição para a formação e capacidade para lidar com as situações imprevisíveis que podem surgir no cotidiano escolar, atuando de forma coerente com os princípios da ética e da democracia.

Vemos aí a banalização do trabalho da educação integral, ao atribuir aos jovens educadores voluntários a solução para problemas referentes aos processos de escolarização, como superlotação de sala, má qualidade de ensino, desqualificação profissional, que dizem respeito às condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção, sobre as quais Pêcheux (1988) afirma:

A objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com o dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes (PECHEUX, 1988, p. 147).

E que características deverão ter esses jovens educadores voluntários para “lidar com situações imprevisíveis que podem surgir no cotidiano escolar”, conforme o Edital?

3.1.1. Destacam-se os seguintes fatores a serem observados quanto a esse Jovem Educador Voluntário:

3.1.1.1. Atitudes e sentimentos positivos em relação ao estudante ao pronto atendimento às suas necessidades biopsicossociais e educativas;

3.1.1.2. Expectativas favoráveis sobre seu desenvolvimento e aprendizagens;

3.1.1.3. Motivação para o trabalho e envolvimento com seus resultados;

3.1.1.4. Abertura a mudanças e flexibilidade de atuação;

3.1.1.5. Disponibilidade para enfrentar desafios;

3.1.1.6. Respeito a diversidade e aos direitos humanos;

3.1.1.7. Atitude de enfrentamento aos obstáculos ao sucesso acadêmico dos estudantes;

3.1.1.8. Bom relacionamento interpessoal;

3.1.1.9. Atitude positiva em relação à inclusão escolar e social;

3.1.1.10. Disponibilidade para formação profissional;

3.1.1.11. Iniciativa e criatividade;

3.1.1.12. Pontualidade e assiduidade.

Essas características retomam a discussão realizada, anteriormente, sobre a relação entre a organização pedagógica do Ensino Médio e o modo de produção vigente, entre o trabalho da contradição entre educação X trabalho: maior produtividade, alta qualidade e menor custo. São esperados destes jovens habilidades e competências como: ser flexível, de fácil adaptação, hábil na solução de problemas, rapidez, subordinação à formação acadêmica; características comuns a qualquer perfil de emprego do setor produtivo. Além disso, é importante observar que as características estão centradas em comportamentos, atitudes individuais e, ao mesmo tempo, genéricas, universais: desejáveis para todo e qualquer jovem. Uma determinação que se faz pela indeterminação.

O jovem retorna à escola “empoderado”, em outra posição de fala, em que deixa, imaginariamente, de ser aluno e passa a ser “agente universitário”, “tutor”, “apoiador”, para ocupar o lugar de sujeito jovem protagonista, esquecendo-se de que o modo como ocupa esse lugar, enquanto posição sujeito, não lhe é acessível. Ele não tem acesso direto à exterioridade que o constitui. É dado a esse jovem a possibilidade de pensar e agir com autonomia, com protagonismo, até onde lhe é permitido, autorizado: uma forma de cidadania tutelada.

Considerações finais

Este artigo nos possibilitou uma discussão sobre protagonismo juvenil na escola, colocando em foco os sentidos a ele atribuídos. Evidenciamos que as políticas públicas direcionadas para este público, embora pareçam ser transparentes, evidentes, ao proporem lugares para que as subjetividades desses jovens sejam constituídas de maneira inovadora, não o são, pois uma análise discursiva nos permitiu observar na historicidade dos conceitos, nos deslizamentos de sentidos, a circularidade do discurso político e pedagógico, em que se mantém a ideologia dominante de controle e manutenção do *status quo*, no sentido de educar um cidadão adequado, adaptado ao setor produtivo, bem como no de controlar a sua participação dentro de certos limites e modelos.

Referências

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 25-36, maio/dez. 1997.
- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

BERQUÓ, E. Prefácio. **Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento**, Brasília, v.1, p. 15-18, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V.2. Brasília MEC/SEB 2006

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa do Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília, MEC 2013. Disponível em <http://portalmeec.gov.br>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9608 de 18 de fevereiro de 1998** - Dispõe sobre voluntariado e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm

BOGHOSSIAN, C. O. & MINAYO, M. C. de S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**. São Paulo vol.18, no.3, 2009.

COIMBRA, M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, C. P. F.; IULIANELLI, J. A. S. (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, p.19-37. 2003

CARDOSO, R.; SAMPAIO, H. **Bibliografia sobre a juventude**. São Paulo: EDUSP, 1995.

CASTRO, J.A.; AQUINO, L.M.C & ANDRADE, C.C.(Orgs.) **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Publicação IPEA, DF, 2009. Disponível em file:///C:/Users/F%C3%A1/Downloads/Juventude_e_Pol%C3%ADticas_Sociais_-_2009.pdf

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Cad.4. Ensino Médio. Brasília, 2004.

DISTRITO FEDERAL. **Edital** nº 02 de 30 de abril de 2013 da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal. Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito. **Censo Escolar de 2013**. Brasília: SEB/DF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Companhia do Planejamento do Distrito. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio**. Codeplan/DF, 2011. Disponível em <<http://bit.ly/1w74jdw>>.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-23, maio-ago. 2004.

FREIRE FILHO, João (Org.); VAZ, Paulo (Org.). **Construções do tempo e do outro**: representações e discursos midiáticos sobre a alteridade. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

IULIANELLI, J. A. S. Juventude: construindo processos - o protagonismo juvenil. In: FRAGA, C. P. F; IULIANELLI, J. A. S. (Orgs.) **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

NOVAES, R. R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

RIBEIRO, R. J. Política e juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, R. R. et al. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 19-33, 2004.

SALDANHA, L. L. W. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED Sul. **O PRONATEC e a relação ensino médio e educação profissional**. 2012.

SILVA, M.V. Mais agora chegou a nossa vez. **Interacções**. No.17, pp.36-56, 2011.

ZIBAS, D. M. L.; Ferretti, C. J. & Tartuce, G. L. B.P. O protagonismo de alunos e pais no Ensino Médio brasileiro. **Revista Portuguesa de Educação**, 18(1), pp. 45-87, CIED - Universidade do Minho, 2005.

Fabiola Gomide Baquero Carvalho possui mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2001), graduação em Licenciatura e Bacharelado em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (1998). Atualmente é psicóloga - analista - da Secretaria de Educação do Distrito Federal e professora da Universidade Católica de Brasília. Temas de interesse e atuação: formação de professor, psicologia e necessidades especiais, aprendizagem e desenvolvimento humano, avaliação e intervenção psicopedagógica. (fabibaq@gmail.com)