



1150095358



FE

T/UNICAMP C823e

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO


**Escola pública e Ensino Médio: formação da juventude na
perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação
básica (1996 - 2009)**

Flora Maria de Athayde Costa

Orientador: Prof. Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Filosofia e História da Educação.

**Campinas
2011**


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

i

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: **Escola pública e Ensino Médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996 – 2009)**

Autor(a): Flora Maria de Athayde Costa

Orientador: Prof. Dr. **Silvio Ancizar Sanchez Gamboa**

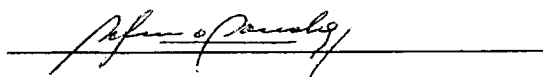
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Flora Maria de Athayde Costa e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 16/12/2011

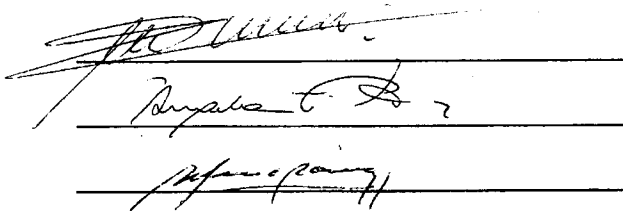


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Assinatura Orientador:



COMISSÃO JULGADORA



201212404

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8º/5751

C823e	Costa, Flora Maria de Athayde, 1944- Escola pública e ensino médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996-2009) / Flora Maria de Athayde Costa. – Campinas, SP: [s.n.], 2011. Orientador: Silvio Ancizar Sánchez Gamboa. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Ensino médio. 2. Escolas públicas. 3. Juventude. 4. Flexibilidade curricular. I. Sánchez Gamboa, Silvio Ancizar, 1949- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	12-052/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Public and High School: youth education in the official national documents' view on basic education .(1996-2009)

Palavras-chave em inglês:

High school

Public school

Youth

Curricular flexibility

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Silvio Ancizar Sánchez Gamboa (Orientador)

Marcelo Donizete da Silva

Angela Fátima Soligo

Data da defesa: 16/12/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: florathayde@boi.com.br

DEDICATÓRIA

A Lhudmila e Cássio - nem crianças, nem adultos - mas no mundo das transformações velozes, da ciência e tecnologias, dos encontros e descobertas nas possibilidades dos infinitos movimentos da sensibilidade, da arte e da criação!

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus - suprema presença e luz - a iluminar todos os caminhos que me trouxeram até aqui!

A meus pais, cujas luzes me ensinaram o mundo e mais intensamente agora, mescladas nas luzes estelares...

Agradeço à CAPES e equipe da Coordenação do Programa de Mestrado Interinstitucional IFSC/UNICAMP – Minter – em especial à Reitora do IFSC, Prof^a Dr^a Maria Clara Schneider e ao Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, da UNICAMP, pelo empenho, dedicação, organização do programa e grande incentivo em todos os momentos de nossos encontros!

Agradeço com carinho a Paula Clarissa, da equipe de coordenação do programa, sempre à frente no apoio e organização de nossas agendas e comunicações! Muito obrigada, Paulinha! Você foi muito importante para todo o grupo! Agradeço o apoio e organização da instituição na administração do programa nos períodos de aulas, do estágio em Campinas e afastamentos para estudos!

Aos doutores pesquisadores que estiveram conosco, agradeço os ensinamentos nas valiosas aulas e encontros- em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa e esposa, Dra. Márcia, pelas aulas e toda a orientação na produção do trabalho, pelo alegre convívio e ajuda em muitos momentos! Muito obrigada, Prof. Gamboa! Com sua ajuda cheguei até aqui!

Aos mestrandos e doutorandos do seleto grupo PAIDÉIA do Departamento de Filosofia e Educação da UNICAMP, com quem muito aprendi no breve, porém intenso e inesquecível período de estágio - a minha eterna gratidão!!

Aos colegas mestrandos do MINTER, pela alegre convivência em Campinas ou em Floripa nos momentos de debates, estudos, trabalhos, angústias, solidariedade, incertezas, apoio, trocas, experiências, passeios, música, brincadeiras, almoços, lanches, alegrias - e principalmente amizade nos inesquecíveis encontros de nosso convívio! Em especial, agradeço o companheirismo de Sergio Hass, Baltazar, Eloy, Girlei, Luis e Maria Alice, que estiveram comigo nessa jornada da primeira turma em Campinas! Valeu!!!

E - como não poderia deixar de ser - um agradecimento especial aos tantos adolescentes, jovens e adultos que me conduziram até aqui pelo convívio nas salas de aula das muitas escolas públicas por onde passei, aprendendo e ensinando os caminhos da libertação e formação humana! Muito obrigada!

EPÍGRAFE

*Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor
Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora, cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor e fruto
Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folha, coração,
Juventude e fé.*

*Coração de Estudante
Milton Nascimento (1983)*

RESUMO

As condições de juventude e adolescência no Brasil na faixa etária de 15 a 17 anos na formação escolar do Ensino Médio público são preocupantes. Dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2009 revelam a exclusão: a escolarização líquida a uma taxa de 50,9% mostra o atendimento apenas à metade dos estudantes em foco. A situação agrava-se com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2009 aplicado na amostragem dos estudantes do ensino médio para aferir-lhes o desempenho. A nota 3,6 numa escala de 0 a 10 aponta fatores agravantes como exclusão, desinteresse pela escola, violência, desemprego e abandono. Distante da realidade cotidiana dos estudantes, o Ensino Médio vem sendo discutido para uma definição político-educacional, face os imperativos do desenvolvimento tecnológico, das demandas do mercado de trabalho e da juventude. Com foco nesse segmento da educação básica, a pesquisa foi estruturada em três capítulos objetivando a formação escolarizada da juventude e adolescência no ensino médio público no recorte da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) 9394/96 a 2009 com o programa Ensino Médio Inovador. Foram analisadas fontes documentais da legislação oficial em educação no período em questão. Considerando-se a experiência deste programa inovador e outros, novas diretrizes foram recentemente aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a implementação de reformas curriculares no segmento final da educação básica. A relevância desta pesquisa bibliográfica e documental é a oportunidade de debates sobre a temática da formação humana, bem como reflexões acerca de importantes questões educacionais para a juventude. Os documentos analisados apontam para melhorias nos métodos pedagógicos para o ensino e aprendizagem de estudantes do ensino médio. Este objetivo pode ser alcançado através da filosofia educacional aplicada no cotidiano escolar dos estudantes e flexibilidade no currículo. O princípio educativo do Ensino Médio Inovador é o trabalho como processo social de produção. A orientação metodológica para o currículo é a formação humana coletiva nas dimensões trabalho, cultura, ciência e tecnologia como uma nova abordagem para superar os desafios face à problemática dos desdobramentos curriculares. As novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio foram aprovadas para definir uma identidade para este segmento básico da educação. Esta pesquisa busca refletir possibilidades e limites para a implementação de políticas públicas comprometidas com a qualidade da educação na formação da juventude.

Palavras-chave: Ensino Médio; escola pública; juventude; flexibilização curricular.

ABSTRACT

Youth and adolescence conditions for 15 - 17 year old secondary public school students in Brazil are worrisome. Statistic information from Residence Sample National Research (RSNR) 2009 reveals exclusion: net education at a rate of 50,9% shows only half attendance of the students in focus. The situation gets worse with the result of Basic Education Development Index (BEDI) 2009 applied to second grade students sample in order to assess their performance. The grade 3,6 on a 0 – 10 scale points out serious factors such as: exclusion, lack of interest in school, violence, unemployment and abandon. Far from students' daily life reality, high school education has being discussed simply as a means for giving it a politic-educational status due to technical and scientific development, the job market and youth demands. With focus on this basic education segment, this study was organized in three chapters in order to study the educational development of young students in public high school from education Bases and Guidance Law (BGL) 9394/96 to 2009 Innovative High School program. Such period official documental- educational sources were analyzed. Considering this innovative program's experience and other ones, new rules were recently approved by Education National Council (ENC) in order to implement reforms on the basic education final segment syllabus. The relevance of this bibliographical-documental research is the opportunity to discuss about human education subjects, as well as reflecting on important educational issues concerning youngsters. The documents' analysis point to Improvements on pedagogic methods for teaching-learning to high school students. This purpose can be achieved through educational philosophy applied to young students' everyday school life and flexible syllabus. The Innovative High School program educational principle is work as the social production process. The syllabus methodological guidance concerns to collective human education on working, cultural, scientific and technological dimensions as a new approach in order to overcome the challenges facing syllabus problems. The new National High School Syllabus' Guidance was approved in order to define an identity to this education basic stage. This research aims at reflecting about possibilities and limits to implement public policies committed with education quality for youngster education.

Key-words: high school; public school; youth; Curricular flexibility.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
CAPÍTULO 1	16
CONDIÇÕES DA JUVENTUDE E SUA FORMAÇÃO	16
1.1. Juventude: abordagens e explicações sobre o conceito	20
1.2. Estágios de desenvolvimento bio-psico-social na adolescência	26
1.3. Jovens, violência e desafios	31
1.4. Crises educacionais no passado e a formação da juventude atual	40
1.5. Educação e humanização	47
1.6. Políticas educacionais e prática docente: problemas e desafios	52
1.7. Grupos, sociedade, juventude, mundo virtual e tecnologias: a escola como lugar de encontro	57
CAPÍTULO 2	66
ENSINO MÉDIO NO BRASIL: uma visão histórica	66
2.1. Escola e história: considerações filosóficas e desafios	68
2.2. O problema da descontinuidade e o "ideal-típico" em educação na compressão espaço-tempo	70
2.3. Cenário educacional: indefinições e os pilares da crise	74
2.4. O primeiro desmonte: conseqüências nos palcos atuais	79
2.5. Educação no império e o "velho-novo" Colégio Pedro II: modelo que atravessou a história	82
2.6. Mudanças econômicas e profissionalização no início do Brasil republicano ..	91
2.6.1. Reformas e educação secundária no Brasil industrial	95
2.7. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação: 4024 de 1961	100
2.8. Escola e interesses: articulações, consensos e possibilidades	106
2.9. A queda abissal da qualidade da educação pública no Brasil: Lei 5692 de 1971	118
2.10. Currículo, saber, trabalho e educação	136
2.11. Ensino Médio: tecnologias, possibilidades, indicadores e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)	141

2.12. 3ª Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996 e as competências: limites e possibilidades.....	152
CAPÍTULO 3	169
ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: atualidades e mudanças nas possibilidades e desafios	169
3.1. Educação e trabalho: os desafios nas transformações	170
3.2. Recursos financeiros da educação	175
3.3. Educação básica: indicadores dos cenários reais	178
3.4. O Programa Ensino Médio Inovador e os desafios para as mudanças	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS.....	206

LISTA DE SIGLAS

CEFET: Centro Federal de Educação Científica e Tecnológica
CF: Constituição Federal
CFE: Conselho Federal de Educação
CIEPs : Centros Integrados de Educação Pública
CNE Conselho Nacional de Educação.
CPIL: Colégio Pedro II
DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EaD: Educação à distância.
EJA: Educação de jovens e adultos.
EMI: Ensino Médio Inovador
ENCEJA: Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos.
ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio.
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IFSC: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
MINTER: Programa de Mestrado Interinstitucional.
PCNEM: Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola.
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PRONATEC: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI: Programa Universidade para Todos
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIS: Síntese dos Indicadores Sociais
USAID : United States Agency for International Development.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como docente da Educação Básica e atuando na modalidade regular e de Jovens e Adultos, tanto na rede pública do RJ (o maior período, com a disciplina Matemática), no Colégio Pedro II e na rede privada, tenho vivenciado não poucos dilemas e conflitos pedagógico-ideológico-administrativos materializados no cotidiano escolar.

Reflexões, posicionamentos e diretrizes sobre a prática escolar no ensino público no Brasil, pensamentos pedagógicos, desdobramentos curriculares e os rumos da educação no país têm sido amplamente pesquisados e debatidos. Contudo, questiona-se as transitoriedades de ações políticas voltadas à implantação de um sistema educacional de inclusão, comprometido com o fazer pedagógico na formação da juventude e qualidade do Ensino Médio.

Com amplitudes mais generalizadas a partir de 1979, esses momentos deram conta de debates sobre educação, práticas, e comprometimentos político-educacionais, na abordagem dos valores reais e proclamados decodificados pela classe dominada. Objetivava-se, no então cenário, o despertar para novas discussões conscientizando o antagonismo implícito nas políticas educacionais (Saviani, 2005).

Assim, a implantação destas mudanças, desde sempre, tem sido o maior desafio, materializado nos conflitos das gestões/ações administrativo-pedagógicas que ganham corpo no âmbito da escola pública.

O Ensino Médio vem sendo há décadas foco de debates das políticas que são implementadas, visando os nexos com a vida acadêmica, o mundo do trabalho, os avanços da ciência e tecnologia, as relações interativas de empregabilidade, entre outros. Ensino técnico, profissionalizante, formação continuada, acadêmico, propedêutico, são algumas transformações sem que, no entanto, atendam a juventude da escola pública do Ensino Médio nessa importante etapa de formação escolarizada.

Expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil,

ele [o Ensino Médio] expõe um nó das relações sociais no Brasil. (...) Com isso acentua-se a dificuldade para a sua definição. (CURY, 1998, p.29).

Na reflexão do autor, e analisando a conflitante fase de mudanças biológicas e emocionais do jovem de 15-17 anos que vai cursar o Ensino Médio, certamente será afetado em sua formação pelas indecisões relacionais nas definições político-pedagógicas desta etapa de escolarização. Refletindo os desencontros sócio-educacionais, a escola estará mais distante do aluno. Este, desmotivado, poderá apresentar comportamentos de estranheza, isolamento e transgressão, necessitando, antes, muito mais de acolhimento pela escola do que repreensão, o que poderá vir a colocá-lo em situações de fracasso e depressão.

Acredita-se que este é o maior desafio na prática de uma “pedagogia democrática” (ADORNO, 2006) vivenciada na comunidade da Escola de Ensino Médio. O cotidiano do funcionamento da escola, com suas rotinas e práticas pedagógicas, muitas vezes distantes da realidade discente, dir-se-ia não permitir um olhar voltado à compreensão de fenômenos, possivelmente revelados não nas atitudes comportamentais, mas antes, no diálogo e na aproximação. Sob este aspecto, reflete Soares (apud NOVAES et al, 2007):

Há uma fome mais funda que a fome, mais exigente e voraz que a física: a fome de sentido e de valor; de reconhecimento e acolhimento; fome de ser – sabendo-se que só se alcança *ser alguém* (grifo do autor) pela mediação do olhar alheio que nos reconhece e valoriza. Esse olhar, um gesto escasso e banal, não sendo mecânico – isto é, sendo efetivamente o olhar que vê – consiste na mais importante manifestação gratuita de solidariedade e generosidade que um ser humano pode prestar a outrem.(SOARES, p. 142).

Com foco na compreensão da formação da juventude nessa importante etapa da vida escolar - e legitimação do jovem como pessoa humana no contexto atual - o objeto desta pesquisa volta-se ao estudo do Ensino Médio público, seu significado e implicações históricas nos desdobramentos oficiais político-educacionais e implementação de um currículo em permanente diálogo com a juventude. A investigação é realizada no recorte de 1996 (LDB) a 2009 (Ensino Médio Inovador).

Constata-se a necessidade de articulação de um sistema educacional que dê vida à escola pública - e não morte. Que possibilite, no presente cenário - como fênix - um renascer das cinzas de episódios de abandono, exclusão e violência, com possibilidades de uma formação humanística e regeneradora para a juventude.

A propósito, entre outros tantos casos de violência até dentro de escolas que amplamente e com frequência são veiculados, mais um indicador para ficar na história da formação juvenil. A tragédia sem precedentes no Brasil, ocorrida em 7 de abril de 2011 numa escola pública da cidade do Rio de Janeiro: o assassinato - dentro de salas de aula - e a execução de doze crianças e adolescentes por um *jovem ex-aluno de 23 anos*¹.

Certamente o trágico episódio será mais um indicador da violência na problemática da formação da juventude e formação humana.

Contudo,

Nem nós somos meros espectadores da história do mundo, transitando mais ou menos imunes em seu âmbito, e nem a própria história do mundo, cujo ritmo frequentemente assemelha-se ao catastrófico, parece possibilitar aos seus sujeitos o tempo necessário para que tudo melhore por si mesmo. Isso remete diretamente à pedagogia democrática. (ADORNO, 2006, p.45)

No caso específico, não para justificar o injustificável, há que se refletir na “pedagogia democrática” (ADORNO, 2006) que, quiçá, não contemplara aquele ex-aluno naquela escola para onde retornaria, um dia, para matar e morrer.²

¹ “Duas semanas antes da tragédia na Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, Wellington Menezes de Oliveira foi visto sentado na calçada em frente à instituição. (...) Solitário e calado, o olhar vagava pelo céu. Ninguém podia imaginar que a mente perturbada daquele jovem ex-aluno tramava um banho de sangue no colégio, algo sem precedentes no Brasil”. (LOBATO, E. & MARQUES, H. Terror na Escola, *Istoé*, São Paulo, ano 35, nº 2161, p.76 - 88, 13 abril/2011).

² “(...) Foi quase invisível durante seus 23 anos de vida. Mas, paradoxalmente, fez de seu último ato um espetáculo macabro para a fama internacional.” (LOBATO, E. & MARQUES, H. Terror na Escola, *Istoé*, São Paulo, ano 35, nº 2161, p.76 - 88, 13 abril/2011).

Em meio a situações de banalização da vida e sendo a escola o espaço democrático de reconhecimento do outro em sua legitimidade - função primordial na formação humanística - o presente estudo induz às reflexões e indagações:

- Que jovens queremos formar?
- Quais finalidades do Ensino Médio para a formação dos jovens do Brasil?
- Qual a definição e os desafios de um currículo ideal inovador para a juventude?
- Que valores são reais entre os proclamados na atual legislação de implementação de políticas públicas para o Ensino Médio?
- Que ações políticas poderão efetivamente contribuir para a “erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País”, como apregoado no Art. 214 da Constituição Federal-CF?
- Como atender a clientela da escola pública?
- Quais rumos e estratégias para o Ensino Médio, dimensionadas pelas políticas públicas, poderão abrir os caminhos da juventude contemporânea?

A articulação desses questionamentos pertinentes a indicadores de evasão e falta de uma identidade para o ensino médio no país, temática que desde 2009 suscita as inovações inseridas pelo Ministério da Educação com o Programa Ensino Médio Inovador, imprime caráter de relevância social e acadêmica à investigação. O ponto de partida para o caminho metodológico buscou construir a resposta desses e outros questionamentos referentes à temática em questão, tendo sido o problema de pesquisa sintetizado na pergunta: Como se projeta a formação escolarizada no Ensino Médio público, como se representam as concepções de juventude e adolescência e quais os desdobramentos nos currículos na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996 – 2009)?

Na construção do projeto de pesquisa e no decorrer do caminho metodológico recuperaram-se inicialmente alguns indicadores acerca do Ensino Médio no Brasil em seu recente trajeto histórico.

Foram estudados os índices para a faixa de 15 a 17 anos apontados nas atuais pesquisas educacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), considerando-se os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad/2009), os quais foram relacionados na Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) 2010.

Outros indicadores da problemática do ensino médio são as baixas médias dos alunos da rede pública, as barreiras para aprovação no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), resultados negativos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliações institucionais excludentes ou ainda as barreiras dos concursos vestibulares para a conquista de vagas na Universidade pública ou mesmo particular. Tais exemplos sinalizam distorções que desintegram muitos sonhos de juventude. Não logra igualmente aprovação o grande contingente de estudantes em busca de ascensão social, visando conquistar vagas nas ofertas do mundo do trabalho, especialização em cursos técnicos, entre outros. A escola, sempre distante, parece não incluir nos seus currículos esta realidade.

A Síntese dos Indicadores Sociais 2010 (SIS) com a divulgação dos resultados estatísticos do IBGE na PNAD 2009 aponta o “crescimento” em relação aos últimos cinco anos: 50,9% de estudantes brasileiros cursam regularmente esta etapa de escolarização básica, ou seja, dentro da idade certa. Por onde andam os 49,1% atrasados nos estudos? Alcançarão seus sonhos de juventude?

A mesma pesquisa aponta os jovens na categoria de 18 a 24 anos: 33,8% ainda cursavam o Ensino Médio em 2009 com distorção idade-série.

Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sobre as condições de juventude e adolescência no Brasil publicado em novembro de 2011 revela a segregação: 20% dos jovens e adolescentes na faixa de 15 a 17 anos estão fora da escola. Entre outros dados, o relatório apresenta desigualdades sociais na análise a partir de indicadores no recorte 2004-2009:

Além de menos escolarizados do que deveriam ser conforme a legislação que rege a educação no Brasil, os adolescentes são mais pobres do que o conjunto da população. Segundo o Unicef, a pobreza afeta 29% dos brasileiros e a extrema pobreza afeta 11,9%; entre os

meninos e meninas de 12 a 17 anos esses percentuais são 38% e 17,6%, respectivamente.³

A PNAD aponta ainda em 2009, o contingente populacional de analfabetos maiores que 15 anos que ainda existem no país: 9,7%. Sem saber ler nem escrever, 14,1 milhões de pessoas, portanto, se encontram ainda marginalizadas. Uma realidade que os planos nacionais de educação não conseguem reverter, conforme proclamado no Art. 214 da Constituição Federal quando estabelece a “erradicação do analfabetismo”.

As estatísticas têm revelado que a população menos favorecida é a mais prejudicada, pois, pela renda *per capita* familiar, entre os 20% mais pobres 32,0% dos jovens de 15 a 17 anos frequentava sem distorção idade-série o Ensino Médio em 2009, enquanto entre os 20% mais ricos, a taxa foi 77,9%.⁴

Uma análise destes indicadores poderá elucidar limites e possibilidades senão para reverter, ao menos minimizar tantas situações de exclusão, em especial para a formação da juventude do Brasil, face às diversidades e consequentes conflitos administrativo-pedagógicos na gestão dos processos educativos de políticas educacionais para o Ensino Médio.

Etapa mais problemática na educação do Brasil, este segmento da educação básica, nas últimas décadas, tem sido alvo de mudanças, contudo sem apresentar uma definição significativa. Atrasos históricos, desigualdades, baixa qualidade da educação, formação docente, distanciamento da escola da realidade estudantil, fragmentação de conteúdos, entre outros, são tópicos que vêm sendo amplamente debatidos em muitas pesquisas, evidenciando fatores estruturais de consequências graves para a formação da juventude brasileira.

Reflexões acerca destes problemas têm sinalizado desigualdades sociais que afetam sobremaneira trajetórias da juventude, em especial os jovens que

³Disponível em <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5496314-EI8266,00-Unicef+dos+brasileiros+entre+e+anos+estao+fora+da+escola.html>. Acesso em dezembro de 2011.

⁴Dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (Pnad) 2009. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1. Acesso em 12 de maio de 2011.

deveriam estar cursando o ensino médio e se encontram em situações de exclusão, como evidenciado nas estatísticas.

Neste sentido, o objeto do estudo bibliográfico e documental desta pesquisa justifica-se perante as dificuldades históricas e contextuais, frente à perspectiva de mudanças no Ensino Médio regular do país com foco na educação pública.

Tais perspectivas se expressam nos novos rumos da educação básica face à recente legislação e marco regulatório aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que inclui desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 até as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio (maio de 2011).

Entretanto, a mesma legislação não pode ser tomada sem questionar seus limites e sem problematizar seus conteúdos.

A abstração dos conteúdos da base nacional comum, propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em muitas circunstâncias, foge à compreensão dos jovens e adolescentes do ensino médio por não terem conexão com sua realidade vivencial. Neste sentido, conforme orientação didático-pedagógica nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, 1999, p.95),

Quando se recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha (PCNEM, 1999).

Contudo, se somente 32,0% de jovens de 15 a 17 frequentam o Ensino Médio sem distorção no universo amostral dos 20% mais pobres contra os 77,9% no universo dos 20% mais ricos, segundo estatísticas da Pnad 2009, evidencia-se o papel seletivo da escola na organização curricular, pois

A escola opera escolhas, institui critérios que só podem desfavorecer os desfavorecidos.(...) E é ainda deixando-se arrastar pela ideologia oficial que a escola tende a excluir dos seus limites a experiência da criança em geral, a riqueza da experiência das crianças do povo em especial (SNYDERS, 2005, p. 98).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou recentemente novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio embasadas nos programas de governo para reformas no segmento final da educação básica. Intenta-se a preparação da juventude para o universo da “acumulação flexível”, imperativo para as mudanças na era de avanços científico-tecnológicos que se refletem como bem define Harvey (2010, p. 140), “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo”. Sob tal ótica transformista dos padrões de comportamento dos grupos sociais, a contextualização curricular, nas novas diretrizes, abre uma nova vertente: a *flexibilização* - liberdade de cada escola organizar no seu projeto político-pedagógico o currículo, categorizando-o nas variáveis, Trabalho, Ciência, Cultura, Tecnologia. A proposta visa a contextualizar na flexibilização o processo educativo, cujo princípio norteador é o trabalho. Nesta perspectiva, busca configurar desdobramentos curriculares do planejamento escolar adequando-os à realidade dos novos conhecimentos gerados pelo avanço da ciência e tecnologias. A escola se transforma com a preparação técnico-científica de seus atores inseridos na cultura, relações produtivas e condicionantes históricos de suas diversidades regionais.

Segundo o programa orientador do MEC, as redes estaduais que optarem pelo Ensino Médio Inovador deverão organizar seus currículos considerando a localização, projetos interdisciplinares, comunidade escolar, entre outros condicionantes imperativos na definição das metas de seus projetos político-pedagógicos. Intenta-se propiciar formação que vise à evolução do aluno em seu devir histórico-cultural relacional, afetivo, produtivo e ambiental; portanto, em seu universo imagético “sensível e inteligível” (ALVES, 2011).

O programa Ensino Médio Inovador é a experiência implementada pelo Ministério da Educação para dar suporte às inovações nos projetos para o segmento terminal da educação básica. O programa articula-se com as mudanças ocorridas no ensino médio profissional com o lançamento do Programa Nacional

de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC) e acordos com o Sistema “S”⁵. Amplitudes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ⁶ vêm sendo realizadas desde 2009 integrando as inovações em prol de um ensino médio qualificado que atenda às demandas da juventude.

Políticas educacionais para o Ensino Médio têm sido motivo de estudos e debates relacionados com a terminalidade da educação básica.

No campo da educação e das ciências sociais e humanas, discussões sobre a temática têm sido realizadas entre gestores, professores e alunos, tendo em vista a crescente demanda da juventude, principalmente da escola pública, que almeja qualificação para aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em concursos para ofertas de vagas no mundo do trabalho, acesso a cursos técnicos de qualidade ou, ainda, a outros ramos do campo produtivo.

A permanente tensão para galgar ao nível superior, constituindo - não obstante as crescentes dificuldades para os egressos do ensino médio público - parte integrante dos sonhos da juventude, contudo, se desvanece na busca por outras alternâncias interativas nos embates cotidianos para a inserção no meio sócio-cultural.

A formação deficitária e distante da realidade contextual dos seus atores desvirtua a escola pública de sua função primordial quando o foco é a formação dos jovens que cursam o Ensino Médio, muitos descrentes do verdadeiro papel dessa instituição. É preciso revitalizar a escola pública de Ensino Médio com um olhar para a juventude do Brasil e sua formação condizente com a inclusão social, a realização de seus anseios e desenvolvimento de potencialidades.

O programa inovador do MEC poderá constituir uma experiência positiva na identidade do Ensino Médio para a compreensão do mundo do trabalho e o conhecimento de tecnologias voltadas ao desenvolvimento das ciências aplicadas

⁵ O *Sistema S* constitui o conjunto de onze instituições, na sua maioria de direito privado, às quais são repassadas as contribuições de 1% cobradas sobre a folha de pagamento das empresas que compõem o referido sistema. Como a maioria das instituições tem sua sigla iniciada pela letra “S”, convencionou-se chamar “Sistema S”. Senai, Sesi, Senac e Sesc, dentre outras, integram esse conjunto. (KRAWKSYCK, 2009, p.13).

⁶ Disponível em <http://noticias.cefet-rj.br/category/geral/page/10/>

ao cotidiano. Consciência ecológica, raciocínio lógico-matemático operacional aplicado ao cotidiano e conhecimento da língua “situada no emaranhado das relações humanas, (...) base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais” (PCNEM, 1998, p.138) integram as diretrizes operacionais pedagógicas do programa.

Há que se considerar, contudo, as habilidades transdisciplinares ao currículo. A vida em sociedade é comunicação. A pluralidade de um currículo integral e atualizado poderá dinamizar o processo constitutivo do exercício da cidadania, portanto, das relações interativas sócio-naturais.

Gestores e professores engajados nestes processos não raro vivenciam conflitos materializados no âmbito da escola pública de Ensino Médio. Buscam adequá-la às demandas da juventude, articulam ações administrativo-pedagógicas na dimensão das possibilidades, conscientes - e também os alunos - de que é preciso reformar, ou melhor, definir os rumos do Ensino Médio, revitalizar a escola pública hoje ainda bem distante das necessidades de um Brasil em crescimento e confiante nos rumos da juventude.

A atual LDB 9394 de 1996, ao definir a formação da juventude pelas vias das competências e habilidades para o ingresso no mundo do trabalho e autonomia desconsidera as aptidões para a inserção no próprio contexto vivencial desses alunos. Portanto, as políticas educacionais para a definição desta etapa da formação básica buscam os caminhos para a superação dessa realidade na implementação das novas diretrizes curriculares recentemente homologadas.

A progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio no Brasil, na perspectiva do inciso II do Artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394 de 1996, não lhe garante a universalização, mesmo porque as diversidades são incontáveis, posto que, já de vanguarda, exclui a metade da população jovem no ciclo etário de 15 a 17 anos do processo, conforme dados revelados nas últimas pesquisas.

Estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD 2009) que o atendimento à juventude do Ensino Médio só é extensiva aos 50,9% de alunos

que estudam regularmente nesse segmento, na idade condizente com a série cursada. É uma população reduzida, considerando-se os destinos da outra metade de jovens brasileiros excluídos desta amostragem líquida de escolarização, distante, por conseguinte, de oportunidades de realização de sonhos pessoais e emancipação por meio de uma educação de qualidade, consoante com o ciclo etário de seu desenvolvimento bio-psico-social.

Sem atender as suas necessidades de empregabilidade imediata, ascensão ao ensino superior, superação das fragilidades de um sistema de ensino quase sempre distante da realidade do país, o Ensino Médio no Brasil tem sofrido as consequências de um tardio processo de democratização da escola pública, refletindo os impactos das mudanças e transformações culturais, econômicas e sociais, evidenciadas principalmente a partir da segunda metade do século XX.

Atualmente, as alternativas de formação da juventude brasileira por meio de uma educação de qualidade para o jovem do Ensino Médio público parecem convergir para a obtenção de uma certificação – tão somente – como vã esperança de melhorias de qualidade de vida e condições viáveis de sobrevivência, inserção social e realização pessoal.

O Ensino Médio tem sido, portanto, o portal da esperança da juventude do Brasil ao longo de décadas.

A dimensão do retrocesso em relação aos outros países – quase cinco séculos para que o Brasil tivesse a sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação – remete a reflexões sobre a temática com o fito de resgatar o percurso dessas trajetórias, analisando as possibilidades de superação dos desafios na atual contingência no atendimento às demandas da juventude do Brasil.

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são perspectivas oficiais nacionais que se pretendem eficazes nas possibilidades das mudanças, devendo chegar às Secretarias de Estado de Educação de todo o Brasil e DF para direcionar métodos de ensino-aprendizagem que possibilitem a identidade do Ensino Médio, ensejando a compreensão do mundo do trabalho inserido na coletividade cultural, científica e tecnológica.

Entretanto, é pela via de um trabalho de luta contra a segregação social, questão prioritária da escola, que a compreensão do mundo do trabalho poderá delinear os primórdios de uma mudança realmente eficaz.

O programa Ensino Médio Inovador, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), foi considerado de alta prioridade e relevância para a formação da juventude do Brasil, pois, “após doze anos da LDB ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no Ensino Médio” (Parecer 11/2009 – CNE/MEC, p.3). Este programa visa à inversão dessa dualidade; o ensino médio geral, atinente às diversidades regionais e culturais, não pode acontecer desvinculado do trabalho como princípio educativo nos processos coletivos dos avanços científico-tecnológicos aplicados nas relações sociais produtivas.

O Ensino Médio é a formação prioritária profissionalizante. É a realidade de uma juventude em busca da esperança ou desesperança, se for o caso de deixá-los sucumbir à própria sorte. Obstinadamente, a escola é ação comum regeneradora, a solução realmente válida para a mudança da segregação histórica de uma classe que é explorada e uma que domina veladamente, posto que, aparentemente, a escola funciona com suas bibliotecas e flores coloridas; prepara para o mundo e o mantém distante.

O presente trabalho aborda esta problemática que, há décadas, estigmatiza a fase final da educação básica na formação da juventude brasileira no Ensino Médio. O objeto da pesquisa é buscar os caminhos que aproximem a educação da realidade, compatibilizar a escola de ensino médio com a alegria da iniciativa pessoal desses jovens, da capacidade de ação e de pensamento individual e criador para as rédeas de um desenvolvimento e crescimento produtivo e transformador na coletividade.

Com foco nesta etapa da educação básica e no objeto de pesquisa - a formação da juventude de Ensino Médio no Brasil – buscou-se o seguinte objetivo geral: identificar as concepções de juventude e adolescência nos documentos oficiais da educação, considerando-se mudanças curriculares, aprovação das novas Diretrizes Curriculares e a complexidade dos problemas de formação

humanística perante os desdobramentos curriculares e conflitos político-pedagógico nas gestões e práticas educativas.

Na seqüência de sua realização, a pesquisa teve como eixos os objetivos específicos: - caracterizar as concepções de juventude em formação no mundo atual, considerando a complexidade das mudanças bio-psico-sociais na faixa de formação humanística no momento atual; - analisar o processo histórico constitutivo do Ensino Médio no Brasil; - interpretar as perspectivas para a formação da juventude da escola pública segundo os documentos oficiais na implementação de políticas para o ensino Médio no recorte 1996 – 2009 e a implementação de atuais diretrizes inovadoras.

A pesquisa bibliográfica e documental enseja a possibilidade de futuras investigações para abordagens em trabalhos de campo, com o fito de acompanhar processos inovadores que venham a ser implementados no Ensino Médio público. Além desta perspectiva, novas trajetórias poderão ser abertas à dinamização do segmento terminal da educação básica a partir destas reflexões, contribuindo para a qualidade da educação, identidade e universalização do Ensino Médio e revitalização da escola pública.

O estudo foi organizado em três capítulos: o 1º sobre as condições de juventude em formação dadas as características desta fase de desenvolvimento humano, definições e conceitos; o 2º resgata trajetórias da educação brasileira com foco na formação da juventude do Ensino Médio, recuperando os caminhos percorridos na construção “ideal-típica”, segundo conceito weberiano, de um currículo para formação da juventude, perpassando cenários históricos nas perspectivas oficiais e escola pública. O 3º capítulo aborda os documentos selecionados para as fontes de consulta segundo o método compreensivo, a crise atual da qualidade da educação amplamente veiculada nos meios de comunicação e vislumbra a possibilidade de inserção das propostas inovadoras nos desdobramentos curriculares do Ensino Médio.

Os percursos no caminho metodológico de todo o trabalho teve como referencial teórico, entre outros, os autores: Boaventura Santos (2001, 2010), Arendt (2009), Harvey (2010), Luiz Antonio Cunha (2005), Anísio Teixeira (1962), Freire (2007), Gamboa (2006), Saviani (2005), Adorno (2006), Jamyl Cury (1998), Freitag (2007), Ghiraldelli Jr. (2006).

Como resultados esperados com o presente trabalho, considera-se primordialmente a relevância da temática na implementação de ações pedagógicas consubstanciadas em inovações de atividades curriculares integradoras na educação não só para o Ensino Médio, mas para todo o segmento básico; contribuir, com a implementação de inovações curriculares, para a melhoria gradativa da qualidade da educação visando ao cumprimento da meta prevista no PNE 2010-2020 – universalização do ensino Médio no Brasil. Além desse, outros resultados esperados poderão ser elencados: sensibilizar, tanto quanto possível, educadores, gestores e alunos da escola pública de Ensino Médio sobre os objetivos qualitativos dos processos educativos para esta etapa de formação da juventude, visando à formação humana; possibilitar oportunidades para reflexões e debates sobre a temática das mudanças no universo da escola pública com a implementação de políticas educacionais inovadoras; aberturas para prosseguimentos em futuros trabalhos de campo, visando ao acompanhamento dos processos educacionais inovadores para a identidade do Ensino Médio no Brasil.

A pesquisa prevê abrir mais espaços a discussões sobre políticas públicas para a juventude em formação para a real aproximação com o mundo do trabalho e autonomia dos excluídos dentro e fora da escola. Objetiva conclamar esforços e parcerias em âmbito sócio-educacional, conscientizando para as vias de efetivas mudanças em prol da superação das dificuldades dos desvalidos pela segregação social, posto que na escola a minoria que triunfa é favorecida pela classe social mais cultivada e abastada.

A inércia da escola diante desse grave problema parece ser compatível com a legislação oficial, contudo esta é incompatível com a formação humana

para a liberdade. O papel social da escola na superação dos desafios é desagregador diante da seletividade e exclusão dos desfavorecidos. Buscar as vias de ruptura deste *status quo* é a tentativa de superação do conflito, constituindo-se numa luta de classes com as forças positivas que existem nos opostos do cenário escolar.

CAPÍTULO 1

CONDIÇÕES DA JUVENTUDE E SUA FORMAÇÃO

TRADUZIR-SE

Ferreira Gullar (1980)

*Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.
(...)*

*Traduzir uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?*

A compreensão dos processos de formação da juventude implica entender a complexidade da formação humana em todos os aspectos internos e externos ao seu desenvolvimento.

As pessoas nascem, crescem e morrem em processos interativos de relações. O ser humano, quando chega ao mundo, é imerso em um cenário cultural e histórico do qual, ao longo de seu desenvolvimento, vai apropriando e internalizando a linguagem (sistema de representação estruturante do ser), reações, emoções, espaços, idéias, gestos, símbolos, comportamentos, significados.

Os ciclos etários do desenvolvimento humano não podem ser rigidamente determinados. Existem os dois limites: nascimento e morte. Assim, entre esses dois marcos da vida, desenvolvem-se as fases de crescimento, amadurecimento e transformações corpóreas e emocionais que vão caracterizando todos os períodos da existência.

A vida transcorre num mundo de relações, ainda que cada ser constitua a sua personalidade e singularidade. Cada indivíduo, não obstante os grupos sociais aos quais se integra no decorrer da existência, tem um sentido em si mesmo, um

significado pessoal, traduzido na autenticidade que lhe confere unicidade nos comportamentos e emoções que se caracterizam próprias de sua identidade e constituição.

Em cada fase da vida o ser vai se transformando conforme as condições de desenvolvimento, amadurecimento e apropriação do mundo nas inter-relações sociais. Contudo, limites não são estabelecidos entre esses ciclos por comportarem substratos inerentes à interioridade. A subjetividade humana é ilimitada. Não existe uma regra geral determinante do limite entre infância e idade adulta.

A dificuldade para um conceito unívoco para a juventude implica na sua complexidade dadas às circunstâncias históricas, sociais, culturais, familiares e pessoais inerentes ao conceito. Alguns autores utilizam o termo juventudes, caracterizando o período em consonância com as atividades humanas do mundo econômico nas diversidades dos aglomerados humanos de espaços geográficos e culturais, étnicos e religiosos.

A inserção no controverso mundo do trabalho sob a égide do modelo capitalista de produção remete à historicidade do conceito e condições de formação humana para muitas juventudes que nem sequer passam pela infância e adolescência.

A escolha e origem social de cada criança que nasce não depende dela mesma. Diferentes tipos de atividades humanas e culturais que exploram o trabalho infanto-juvenil ou filhos de trabalhadores pobres assalariados planificam o universo de massas de juventudes desvalidas mergulhadas em absurdos níveis de pobreza. “Como tirar milhares de crianças e jovens do trabalho explorado, se aí estão não por sua escolha ou de seus genitores (aqueles que os têm reconhecidos), mas por necessidade de sobrevivência?”(FRIGOTTO, 2005, p. 25). A questão remete à compreensão desta fase de desenvolvimento humano, caracterizada pelos conflitos das tensões inerentes à plasticidade bio-psico-social do ser em formação em um mundo permanentemente transformável e transformado, todavia sob a égide “embrutecedora e mutiladora de vidas” pela segregação social nas relações capitalistas de produção para a mais-valia.

Adolescência e juventude são períodos de tensões. Ciclos de desenvolvimento humano entre a infância e idade adulta, caracterizam-se por alguns fatores determinantes, quais sejam: alterações de humor e de comportamentos, conflitos, dúvidas, incertezas, medos, inseguranças, irreverências, autocríticas, entre outros, além de mudanças bio-psico-sociais (ABRAMO, 2005).

Neste sentido, a formação da identidade para o jovem passa a constituir - utilizando a metáfora do poeta na epígrafe deste capítulo - uma clivagem entre tendências opostas configurando um *Traduzir-se* em si mesmo, num conflitante, e até, por assim dizer, dramático duelo entre os opostos:- o que é *permanente* (valores, tradições, cultura, família) e o que *se sabe de repente* (grupos jovens, modismos, Internet, linguagens); -a parte que é *todo mundo / multidão* (a coletividade, a sociedade, responsabilidades da vida adulta) e a que é *ninguém, fundo sem fundo / estranheza e solidão* (sua própria insegurança por medos ou situações de exclusão, por não ser aceito no seu grupo, autoimagem negativa, etc.).

Outras correlações com a metáfora podem servir de reflexões sobre a instabilidade emocional, psicológica, relacional e conflitante nesse duelo interno que acompanha a juventude na constituição de sua própria identidade, caracterizando sua unicidade ao longo da existência.

Paulo Mendes Campos (1922-1991)⁷, retratando traços da personalidade na sua autobiografia contada em versos e prosa, escreveu sobre sua vida. Desde a infância à idade adulta, caracterizou passagens de cada ciclo etário e refletiu a adolescência. Explorando a turbulência dos desordenados percursos deste

⁷CAMPOS, P. M. *Fragments em prosa*. In: *Melhores Poemas de Paulo Mendes Campos*. (Seleção de Guilhermino César). São Paulo: Global Editora, 2000. Paulo Mendes Campos, poeta, cronista e tradutor mineiro, dedicou-se desde muito cedo à literatura. Expressando em versos a sua biografia, retratou traços da infância, adolescência e juventude. Fez da palavra o seu modo de ver o mundo, interpretando fatos antes e depois de seu nascimento, num inusitado modo de contar a vida como ele a percebia e como lhe tocava a alma: a imagética “sensível” e “inteligível” - segundo Alves (2011, Paidéia/UNICAMP) - de sua visão de mundo no transcurso histórico-cultural de sua existência. Relatada, dialogada, descrita ou interpretada na dimensão de sua singularidade e tendo na literatura a ferramenta de expressão do mundo, a vida lhe apropriou sentimentos e estes lhe apropriaram a vida na simplicidade de suas crônicas e poesias. Retratou os cenários cotidianos de muitas de suas conquistas, frustrações, alegrias, tristezas, realizações. (Mais sobre vida e obra do autor disponível em: <http://www.revista.agulha.nom.br/ag20campos.htm>). Acesso em novembro de 2011.

período de desenvolvimento humano – cujas características comportamentais muitas vezes permanecem na vida adulta - escreveu:

A adolescência é um tribunal inesperado:
o julgamento do pai pelo filho, o julgamento do filho pelo pai.
Nesse conflito de culpas, apreensões, incertezas
está o mistério dos caminhos da vida sempre errados.
(CAMPOS, 2000, p.18-19)

Estas dualidades opostas retratam também as tensões na insegurança dos jovens que estão cursando o Ensino Médio, por este não atender-lhes as demandas, ou ainda os jovens em situação de risco, violência e exclusão por serem marginalizados.

A metáfora poética de Gullar na epígrafe deste capítulo pode interpretar bem esses comportamentos e conflitos dos jovens e adolescentes na construção de sua personalidade, quais sejam: a parte que *pesa e pondera* (as cobranças dos pais, da sociedade) e a que *delira* (a auto-imagem refletida no grupo, adolescentes se entusiasma imitando seus grupos em roupas, marcas, linguagens, etc.); a parte que *almoça e janta* (pode ser interpretado como obrigações, família, costumes, valores) e a que *se espanta* (as incertezas com as irreverências, instabilidades, dúvidas, certo-errado, bem-mal); a *vertigem* (descontrole, ação irrefletida) e a *linguagem* (dar sentido, controle, reflexão, significado, comunicação, afeto).

O final do poema poderá remeter a interpretações sobre o duelo desses conflitantes embates no encontro do jovem na constituição de seu próprio eu: *traduzir uma parte na outra parte- que é uma questão de vida ou morte* - (o dramático duelo entre os opostos da juventude) *será arte?* (a opção da escolha - dúvida ou criação - na racionalidade expressiva da divagação inquietante).

Assim, a juventude pode ser compreendida como uma fase de conflitantes tensões na formação humana. Portanto, sugere reflexões e estudos no sentido de implementação de “políticas universais que atendam da forma mais integral e ao mesmo tempo diversificada, às necessidades dos jovens, assim como às capacidades de contribuição e participação” (ABRAMO, 2005, p.22).

O presente capítulo pautou-se pela compreensão desses estados críticos e conflitantes na constituição da própria identidade de jovens e adolescentes, no

esclarecimento de conceitos e perspectivas de suas condições na contemporaneidade.

Para melhor interpretação dessas questões, organizou-se a explanação segundo os direcionamentos: nos tópicos 1º e 2º aborda-se o conceito de juventude e adolescência, características da fase e ciclo etário. O item 3º desenvolve as situações de risco e condições da juventude excluída. O 4º aborda considerações de Arendt sobre as crises da educação no mundo, especificamente no novo continente e os contrastes. No 5º as reflexões abordam problemas na formação da juventude na escola pública e contradições. No tópico 7º discorre-se sobre problemas e desafios na prática docente na formação de grupos relacionais de jovens em espaços sociais físicos, virtuais e redes sociais e no espaço social escola de Ensino Médio como lugar de encontro.

1.1. Juventude: abordagens e explicações sobre o conceito

A adolescência e juventude são fases de desenvolvimento humano, situadas entre a infância e a idade adulta. Representam um período de transição, caracterizado por singularidades nas mudanças bio-psíquicas do ser, centradas nas relações afetivas e interações nas representações sociais de convivência e associado às determinações de condicionantes externos oriundos das relações familiares, sócio-culturais e históricas, características pessoais e individualidades.

O papel social da escola transformando-se ao longo dos períodos históricos em consonância com os estilos de vida, mentalidades e valores determina os caminhos das juventudes e amplitudes do conceito. Assim, na antiga Grécia, o jovem era preparado para ser um cidadão livre com o consenso da democracia. A música e a ginástica, com a escola escrita, deixam de ser privilégios dos poucos dominantes. (MANACORDA, 1995).

A escola antiga representava a formação do jovem para a política e para a guerra.

Contudo, tal modelo didático era enfadonho e não correspondia aos anseios próprios e característicos do ciclo etário da juventude. “O medo das varas e dos chicotes e os conteúdos muito distantes da vida diária e dos interesses reais dos jovens e da sociedade não encorajavam a freqüência aos estudos” (MANACORDA, 1995, p.93).

A diversidade e as controvérsias pela complexidade da inserção na divisão do trabalho e as desigualdades pela estratificação social, pelas diferenças histórico-geográficas do campo e da cidade, de culturas, linguagens, religiões, costumes e raças ampliam a historicidade do conceito de juventude.

É importante lembrar que na nossa cultura, em determinadas classes sociais que *protegem* a infância e a juventude, a prorrogação do período da adolescência é cada vez maior, caracterizando-se por uma dependência em relação aos pais e uma postergação do período em que o indivíduo vai se tornar socialmente produtivo e, portanto, entrará na idade adulta.

Na idade adulta não surge nenhuma nova estrutura mental, e o indivíduo caminha então para um aumento gradual do desenvolvimento cognitivo, em profundidade, e uma maior compreensão dos problemas e das realidades significativas que o atingem. Isso influencia os conteúdos afetivo-emocionais e sua forma de estar no mundo (FURTADO et al, 1999, p.107).

Por assim ser, a condição de ser jovem revela conflitantes dualidades na identificação de características próprias da formação da identidade e personalidade. Como na expressão dos versos de Gullar⁸ na epígrafe do capítulo, o processo de construção da própria identidade parece ser, para o jovem, a procura de si mesmo no auto reconhecimento, como na metáfora do poema: “uma parte [de si mesmo] permanente: outra parte [que] se sabe de repente”. Tais conflitos, consubstanciados nas auto perguntas e auto respostas da juventude em busca de seu próprio *Traduzir-se*, constituem muitos desafios para análise e

⁸ Orlando Fonseca, professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria, analisa vida e obra do poeta maranhense Ferreira Gullar, perseguido e preso no regime militar por “represálias políticas e expressão artística” (...). A voz pública, o verso participante, o poema como arma ideológica frente ao aparelho repressor do Estado”, Gullar teve seu belo poema musicado pelo cantor e compositor cearense Raimundo Fagner. *Traduzir-se*, escrito no final dos anos 70, foi publicado em 1980 no livro *Vertigens do dia*. (Disponível em http://w3.ufsm.br/revistaletas/artigos_r3/revista3_10.pdf).

compreensão dos fenômenos e para o entendimento do *ser jovem* na construção de sua personalidade. Sob este enfoque corrobora Leon (2005):

O processo de construção de identidade se configura como um dos elementos característicos e nucleares do período juvenil(...). Busca-se o reconhecimento de um em si mesmo nos outros que sejam significativos ou que se percebem com características que se desejaria possuir e que estejam na mesma etapa da vida. (...) As tarefas de desenvolvimento e especificamente o processo de construção de identidade juvenil se entende como um desafio que, ainda que seja comum aos adolescentes e jovens (ou à maioria) quanto à emergência da necessidade de diferenciar-se dos demais, e conseqüentemente de sentir-se único, não se manifesta da mesma maneira ou de forma homogênea, ao contrário, a diversidade é sua principal característica (2005, p.14).

Por ser um período de inconclusão da formação do ser, que “pode comportar durações e ritmos bastante diferentes de acordo com os contextos sociais e também com as trajetórias de cada indivíduo” (FREITAS, 2005, p.5), a juventude é caracterizada por condicionantes familiares, emocionais, existenciais e culturais, dentre outros.

Para Bourdieu (apud LEON, 2005, p.10), dada a multiplicidade dos espaços sociais, relacionais e culturais, o conceito de juventude corresponde a amplitudes que no fluxo histórico vai tomando diferentes denominações e delimitações.

Considerações sobre iniciações no trabalho nas atividades humanas, que historicamente sempre permearam as dinamicidades da vida em sociedades, segundo Leon (2006), relacionam-se à amplitude do conceito: caracterizam o sujeito e seu ingresso no ciclo de produção, envolvendo atividades humanas e a vida em sociedades.

Segundo Furtado (1999, p. 291), referindo-se às conclusões de psicólogos e pesquisadores da Universidade de Roma, que realizaram trabalhos com jovens italianos,

As palavras adolescência e juventude não têm uma definição precisa. Vários estudiosos dizem que a adolescência é a fase que vem depois da infância e antes da juventude. (...) Já no senso comum, no dia-a-dia das pessoas, o termo adolescência é pouco

usado. Dá-se preferência ao termo juventude para designar tanto o menino como a menina após a puberdade quanto o jovem adulto. (...) O fato é que não há um critério claro para definir a fase que vai da puberdade até a idade adulta. Essa confusão acontece porque a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano, mas um derivado da estrutura socioeconômica (FURTADO, 1999, p.291).

O conceito também pode ser entendido como o período de conflitos bio-psicológicos e transitoriedades, situado entre a afetividade (nem sempre) familiar da infância e as responsabilidades da idade adulta. Tal período delinea-se linearmente com o tempo necessário à formação humanística do jovem até o momento de sua autonomia e cidadania social, vivenciadas nos contextos relacionais de seus espaços de auto-produção e de participação político-social, crítica, produtiva e transformadora.

Não há uma cronologia internacional etária delimitando o exato tempo da juventude. A Organização das Nações Unidas convencionou de 15 a 24 anos. Para o sociólogo Laurence Steinberg, da Universidade de Temple, na Pensilvânia, por exemplo, o período se estende dos 11 aos 21 anos, sendo marcado, segundo pesquisas, por uma dualidade competitiva das conjunturas sócio-emotivas e cognitivas do cérebro, o que gera um comportamento conflitante caracterizado pelas instabilidades e descobertas de si mesmo, enquanto ser e pessoa em formação.

A organização Ação Educativa de São Paulo, cadastrada como Órgão de Pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, tem divulgado trabalhos em torno da temática Direitos Educativos em prol da juventude. Segundo pesquisa de Dávila Leon (2005), a variedade da faixa etária utilizada para caracterizar a passagem da infância à idade adulta é bem diversificada, variando, em média, dos 12 aos 26 anos:

Convencionalmente tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, aproximadamente entre os 15 e 29 anos de idade, dividindo-se por sua vez em três sub-grupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos. Inclusive para o caso de designar o período juvenil, em determinados contextos e por usos

instrumentais associados, este se amplia para baixo e para cima, podendo estender-se entre uma faixa máxima desde os 12 aos 35 anos, como se constata em algumas formulações de políticas públicas dirigidas ao setor juvenil (LEON, 2005, p.13).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, no seu artigo 2º estabelece: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa com doze anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade”; e até vinte e um anos, conforme parágrafo único: “nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre 18(dezoito) e 21 (vinte e um) anos de idade.”

Segundo Costa (2007, apud VANNUCHI et al, p. 90) não se pode concretizar um limite etário para esta fase do desenvolvimento humano por ser o período caracterizado não só por mudanças físicas e biológicas, mas representa igualmente um estado de espírito, uma atitude mental que em muitas situações não acompanha a idade cronológica. Neste sentido, o autor define a elasticidade do conceito, posto que,

Dos 18 aos 40, todos os adultos são *jovens*. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir (2007, apud VANNUCHI et al., p. 90).

Segundo o autor, portanto, e conforme o estado de disposição mental e física, saúde do corpo e *da alma*, relações de afeto na individualidade e infinitude da subjetividade humana, não há especificamente uma faixa etária que caracterize o jovem; tanto sob a ótica do ponto de vista biológico e fisiológico quanto do desenvolvimento cognitivo ou intelectual.

No Brasil, de um modo geral, os marcos dessa fase do ciclo de vida são estabelecidos conforme

Uma tendência baseada em critérios estabelecidos pelas Nações Unidas e por instituições oficiais (como o IBGE), de localizar tal franja etária entre os 15 e 24 anos, considerando, é claro, a existência de profunda variação de acordo com as situações sociais e trajetórias pessoais dos indivíduos concretos (FREITAS, 2005, p.7).

Somente no início do século XX, segundo pesquisas, o Tratado sobre Adolescência publicado em 1904, pelo psicólogo americano Stanley Hall deu origem à abertura mais profunda neste campo de estudos. Hall pesquisou conceitos para adolescência e segundo Delval (apud Leon, 2005, p.11) adolescência é caracterizada por ,

Una edad especialmente dramática y tormentosa e la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta Idea de Rousseau) e la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados (1998:545, apud LEON, 2005, p.11).

A adolescência pode ser definida, sob vários aspectos, como o período de amadurecimento do ser em formação, das transformações corpóreas atravessadas na puberdade sinalizando a passagem da infância para a idade adulta. Tal período de crescimento de características acentuadas na puberdade⁽⁹⁾ é também uma fase de conflitos face ao amadurecimento, ainda em formação, para o enfrentamento do mundo adulto e compreensão do mesmo.

Todavia, numa sociedade em que o mundo do trabalho é segmentado na divisão de classes, em que o lucro plasma inexorável sobre toda a ordem econômica inculcando estilos de vida, ideologias, relações sociais, culturas e valores dominantes, a compreensão do mundo do trabalho, via pedagogia escolar, distancia-se diametralmente dos desvalidos. O triunfo tem destino certo: os filhos da burguesia. A sociedade de classes origina a escola de classes.

⁹ A puberdade como fase de amadurecimento sexual das crianças, que marca a transição do corpo infantil para as funções adultas de procriação, tem lugar em todas as culturas. Da Grécia clássica às sociedades indígenas brasileiras, o (a) púbere é reconhecido (a) como tal, e a passagem da infância para a vida adulta é acompanhada por rituais cuja principal função é reinscrever simbolicamente o corpo desse(a) que não é mais criança, de modo que passe a ocupar um lugar entre os adultos. Mas o conceito de adolescência, que se estende em certos países até o final da juventude (hoje em dia não hesitamos em chamar adolescente a um moço de 20 anos), tem uma origem e uma história que coincidem com a modernidade e a industrialização. A adolescência na modernidade tem o sentido de uma moratória, período dilatado de espera vivido pelos que já não são crianças, mas ainda não se incorporaram à vida adulta (COSTA, 2007, apud VANNUCHI et al., p.91).

A condição da criança oriunda da classe operária no contexto escolar evidencia contrastes que revelam a exclusão. O sucesso é atribuído aos escolhidos no papel segregador da escola, operacionalizando a “seleção numa base social, seleção que vai eliminar a imensa maioria dos filhos de operários e de camponeses” (SNYDERS, 2005, p. 97).

1.2. Estágios de desenvolvimento bio-psico-social na adolescência

Segundo estudos de Delval (1998, apud LEON, 2005), as variadas concepções e abordagens teóricas caracterizando a adolescência passam pelos estágios de desenvolvimento e amadurecimento psíquico-biológicos para a entrada na idade adulta, o que conduz a três enfoques teóricos:

- *psicanalítico*, que “concebe a adolescência como resultado do desenvolvimento que ocorre na puberdade e que leva a uma modificação do equilíbrio psíquico, produzindo uma vulnerabilidade da personalidade” (LEON, 2005, p.12). Nessa fase, segundo o autor, o início do amadurecimento da sexualidade e a busca por uma identidade geram estágios de conflitos entre os laços familiares, posicionamentos de oposição a normas da sociedade e buscas para uma autoafirmação.

- *sociológico*, em que “a adolescência é o resultado de tensões e pressões que vêm do contexto social” (idem, ibidem). Tal concepção está relacionada com o processo interação do (a) jovem com o meio social, expressando comportamentos adotados conforme atitudes opostas ou não às regras do meio. Parece ser este enfoque o mais acentuado nos estados de conflito e instabilidade social do ser em formação. A interatividade no cenário no qual está inserido já estava *sendo* quando de seu nascimento e, portanto, sua transformação e desenvolvimento não ocorrem num mundo estático.

Em seus diferentes tratamentos, a categoria juventude foi concebida como uma construção social, histórica, cultural e relacional, para designar com isso a dinamicidade e permanente evolução/involução do mesmo conceito. (...). A juventude passa necessariamente por seu enquadramento histórico, na medida em

que esta categoria é uma construção histórica. (LEON, 2005, p.12).

Neste sentido, o ser em formação, inserido em multifacetados contextos de relações, compartilha valores, interesses e formas autônomas de visões de mundo que muitas vezes são desvinculadas das regras ditas “normais” na sociedade, o que poderá gerar comportamentos transgressores tão característicos dessa conflitante faixa etária.

- *piagetiano* – Segundo estudos da teoria genética de Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre de acordo com os estágios de diferentes faixas etárias, sendo o *sensório-motor* (0 a 2 anos), *pré-operatório* (2 a 7 anos), *operatório-concreto* (7 a 12 anos) e *operatório formal* (de 12 anos em diante).

Piaget percebeu que as crianças desenvolviam a inteligência de uma forma universal. Os conteúdos obedecem essa divisão na escola. São seriados e os conceitos abstratos são operados pela lógica dedutiva, de acordo com a faixa etária. A epistemologia genética estuda estes períodos do desenvolvimento cognitivo na construção do conhecimento. (MONTROYA, 2004).

O (a) adolescente, portanto no último estágio segundo a escala de Piaget, “tende à elaboração de planos de vida e as transformações afetivas e sociais vão unidas a transformações do pensamento, sendo a adolescência o resultado entre fatores sociais e individuais” (DELVAL, apud LEON, 2005, p.12). Assim, o desenvolvimento cognitivo de um jovem estará intrinsecamente relacionado aos condicionantes externos nas interações sócio-culturais de seu meio.

“Para Vygotsky, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado, ou seja, é resultado da aprendizagem” (MELLO, apud CARRARA, 2004, p. 142).

A diferença das duas correntes é que para Piaget, o desenvolvimento antecede a aprendizagem (cognitivo) enquanto que para Vygotsky é o contrário, ou seja, na sua teoria *histórico-cultural*, a aprendizagem antecede o desenvolvimento. “É justamente nesse ponto que se localiza a ruptura que precisa

ser compreendida para que possamos dimensionar adequadamente a concepção adotada por Vygotsky e as implicações pedagógicas daí decorrentes” (idem, *ibidem*).

Vygotsky, o fundador da teoria histórico-cultural, retomou os estudos de Karl Marx, realizados no final do século XIX, que apontavam que os homens **não** [grifo da autora] são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidões para a poesia, para a música, para a ciência devido a uma vontade divina. Da mesma forma que os homens não são ricos ou pobres por uma decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais – que, diga-se de passagem, foram criadas pelos homens ao longo da história -, também não têm mais ou menos capacidades, mais ou menos habilidades, mais ou menos aptidões para as artes, para a filosofia e para a ciência por um dom divino, mas devido às suas condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais. (MELLO, 2004, p.136).

Dado que a condição humana resulta em parte da formação e adaptação do ser ao meio externo, isto é, depende do meio histórico e cultural no qual está inserido, logo “o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas – com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso” (idem, *ibidem*).

Sob este enfoque, um olhar para a juventude brasileira é relevante quando estatísticas educacionais apontam na PNAD 2009 que apenas a metade dos jovens de 15 a 17 anos cursava o Ensino Médio naquele ano sem distorções (na idade correta com a série cursada); portanto, é a formação educacional da juventude que está na vanguarda dos desafios perante diversidades e descaminhos no campo educacional para a formação de jovens.

“O papel da escola é formar cada criança para ser um dirigente, um cidadão preparado para ser o presidente da república ou mesmo para escolher de forma autônoma e crítica os caminhos de sua própria vida” (MELLO, 2004, p.149).

Uma primeira aproximação para o enfrentamento desses problemas educacionais é compreender que “a diversidade na educação é ambivalência,

porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas” (SACRISTÁN, 2001: 123 apud CANDAU, 2006, p.39).

O jovem de 15 a 17 anos, segundo estatísticas educacionais e a legislação atual da educação brasileira, deverá estar cursando o último segmento da educação básica, o Ensino Médio.

Para o alcance de tal grau de escolarização, supõe-se, portanto, ter percorrido desde a educação infantil, caso a tenha cursado, até o último ano do Ensino Fundamental. Ou, conforme o caso, os segmentos dispersos nas diversas fases da Educação de Jovens e Adultos ou ainda na modalidade à distância.

Nas atuais circunstâncias, considerando o despreparo para o enfrentamento dos problemas da vida adulta, a inserção no mundo do trabalho e as necessidades de sobrevivência, o período da juventude caracteriza-se por uma idade bastante crítica.

No enfoque de Costa (2007, apud VANNUCHI et al),

O aumento progressivo do período de formação escolar, a alta competitividade do mercado de trabalho nos países capitalistas e, mais recentemente, a escassez de empregos obrigam o jovem adulto a viver cada vez mais tempo na condição de “adolescente”, dependente da família, apartado das decisões e responsabilidades da vida pública, incapaz de decidir seu destino (COSTA, apud VANNUCHI et al., p.91).

Esquecida a infância dos brinquedos, do convívio familiar, da segurança e das descobertas infantis, o jovem brasileiro, como ser em formação, atravessa uma fase bastante crítica.

A competição no mundo do trabalho cada vez mais seletivo e a exigência de qualificação cada vez mais específica para o desempenho de atividades desde as mais simples às mais complexas no mundo empresarial restringe os horizontes e as esperanças dos egressos do Ensino Médio no Brasil, notadamente da rede pública.

Segundo metas do Plano Nacional de Educação, um dos desafios é a inclusão de mais jovens brasileiros no ensino superior.

Pesquisas recentes do IBGE apontam que o acesso ao ensino superior ainda se encontra distante das metas de inclusão social via educação escolarizada, porquanto a maior defasagem parece constatar-se na transição do ensino Fundamental para o Médio.

Em 2009, segundo o Censo da Educação Básica, dos 2,5 milhões de alunos que ingressaram no ensino Fundamental, apenas 1,7 milhão concluiu o Médio. Embora o ciclo superior tenha absorvido essa demanda, a relação é baixa se comparada com o número de matrículas de ingresso no Fundamental.

Dentre as 20 metas do PNE 2010, a mais problemática parece ser a que diz respeito à matrícula no ensino superior em 2020, prevista para alcançar 50% dos jovens brasileiros na faixa conclusiva do ensino Médio, de 18 a 24 anos.

Contudo, se as matrículas no ensino superior deixam para trás quase 80% desse contingente da juventude brasileira, conforme dados do IBGE, o problema maior parece evidenciar as defasagens da educação básica na formação propedêutica ao superior ou profissionalizante, não oferecendo, dessa forma, uma identidade que assegure ao jovem uma formação condizente com o mercado e consubstanciada nos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, segundo a orientação do programa Ensino Médio Inovador¹⁰.

Não obstante as justificativas das crises históricas nos debates sobre a identidade do ensino Médio no Brasil na implementação do programa inovador de 2009, a perspectiva de uma formação humana igualitária, da unicidade da escola, emancipação e autonomia da juventude via educação escolarizada só terão sentido na luta de classes. “A escola não é capaz, só com o seu esforço, de

¹⁰ Disponível em <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12767>

separar a orientação que impõe aos alunos das forças que não param de provocar a segregação” (SNYDERS, 2005, p. 98).

1.3. Jovens, violência e desafios

Quiçá para a juventude atual, a arte de *Traduzir-se* nos submundos desordenados, desencontrados e desencantados pela estratificação social, convergindo-os para a segurança de um pulsar real e significativo no seu mundo interior ainda em formação, seja mesmo “uma questão de vida ou morte”. Vida - posto que é o sentido da existência, a despeito das representações nos cenários contemporâneos. Morte - porquanto, em tal contexto, a formação do jovem condiciona-o ao cotidiano de um mundo que se transforma, inexoravelmente moldado nas desigualdades, injustiças, pobreza, miséria e competição. “O fato é que, no Brasil, a violação de direitos trivializou-se, a agressão é quase um capricho, a violência compara-se a frivolidades, o homicídio rotinizou-se. O mais desanimador é que dizê-lo também banalizou-se (SOARES, apud NOVAES e VANNUCHI, 2007, p. 157).

A gravidade da morte de um ser humano, diante da escalada da violência que atinge a sociedade, infelizmente não comove mais por ter se transformado em lugar comum. A morte violenta está banalizada. O valor da vida humana, relativizado. Sinal dos tempos? Certamente que não.

Ainda vale a pena meditar sobre o tema, mesmo sem a pretensão de apresentar soluções. O crime comum e o tráfico de drogas conjugam-se no mesmo patamar de crescimento. Ameaçando a integridade física, aprisionam o homem dentro de si mesmo, recrutam jovens para a escola do crime, conforme amplamente noticiado nos embates cotidianos entre os poderes constituídos e paralelos nas comunidades carentes das metrópoles e periferias.

Como reflete Soares (2007),

O tráfico de armas e drogas é a dinâmica criminal que mais cresce nas regiões brasileiras, mais organicamente se articula à rede do crime organizado, mais influi sobre o conjunto da

criminalidade e mais se expande pelo país – tiranizando comunidades pobres e recrutando seus filhos. (...) Para elaborar propostas de ação social e políticas preventivas – certamente as mais importantes – é preciso, antes de mais nada, exorcizar espectros e estigmas, preconceitos e simplificações, debruçar-se sobre o drama da juventude brasileira e esforçar-se por compreendê-la, cabeça e o coração. É nosso dever pelo menos tentar (SOARES, 2007, p.132).

É preciso um olhar para a juventude “invisível”, como o “favelado”, “menino de rua” estigmatizado pelos preconceitos ou indiferenças. “A invisibilidade decorre principalmente do preconceito ou da indiferença” (idem, ibidem).

Comumente o espectro da violência é associado ao jovem, estigmatizando-o em reducionismos que só agravam o problema da exclusão. Contudo, o que se observa é que as lideranças das facções do tráfico de drogas não são representadas por jovens e adolescentes e sim adultos.

A compreensão dessas rotulações que estigmatizam o jovem a associá-lo à violência, à criminalidade e ao tráfico é parte importante do papel social da escola. Desmistificar esta percepção generalizadora da juventude é compreender o seu silêncio e invisibilidade; é não vincular, em relação causa-efeito, a criação de ações sociais e políticas para jovens e adolescentes à redução da violência.

A escola tem seu papel social na batalha dos antagonismos desse campo minado, onde a causa de todas as mazelas e miséria humana é o pobre, o operário e sua prole, o dominado, o humilhado, o excluído – desditoso, porém conformado, consciente e convencido de seu próprio fracasso e limitação.

Através da educação, é possível mergulhar nesses imaginários dos desvalidos para a compreensão de sua linguagem. Situações de abandono, desemprego e indiferença estigmatizam esses jovens. A escola é o caminho para compreender-lhes as representações existenciais, não obstante a crise seja um problema social pelo modo capitalista de regulação - a “lógica dominante que privilegia o mercado, celebrando o lucro” (SOARES, idem, ibidem) e

marginalizando o jovem, gerando cada vez mais aumento da pobreza, exclusão, violência, abandono e desemprego.

A fase de desenvolvimento correspondente à juventude, apesar de conflitante pelas mudanças biológicas, afetivas e sociais, poderá tornar-se mais difícil ainda para melhorar a sua auto-estima sem a motivação da escola. Vivenciando todos esses problemas nas relações cotidianas em seu meio familiar e comunitário, o jovem buscará outras compensações, que facilmente poderão conduzi-lo aos submundos da droga e da violência. “A rejeição vivida em casa, por vezes, estende-se ao convívio com uma comunidade pouco acolhedora e se prolonga à escola, que não encanta, não atrai, não seduz o imaginário jovem e não valoriza seus alunos” (idem, ibidem).

Mormente o valorizado é o que integra o grupo minoritário: o filho do patrão, o de classe social abastada, o que triunfa. A maioria é de classe operária, portanto, “coisas” que não irão mesmo muito longe e que não conhecerão o trabalho intelectual. Para eles já existe um mundo predestinado, dirigido, controlado.

No cotidiano desses jovens, principalmente os da escola pública de Ensino Médio que buscam melhores chances de acesso a empregos, pela falta de motivação, dificuldades e distância da escola de seus contextos vivenciais, a tendência é o abandono.

O relatório da Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) 2010 revelou com os dados da Pnad 2009 os índices da evasão: 15,2% concluem o Ensino Médio no Brasil. Entre os países do Mercosul (Chile, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela) o Brasil tem o índice mais alto: 10% não completam o Ensino Médio.

Se o ciclo etário é a juventude de 18 a 24 anos, entre a população economicamente ativa somente 40,9% concluem os 11 anos de estudo.¹¹ .

Os desafios são muitos para diálogos e envolvimento com tantos jovens excluídos. Contudo, assoma na lacuna do presente (ARENDR, 2009) a realidade que poderá ressignificar representações e perspectivas para uma juventude em formação. Para a autora,

Do ponto de vista do homem que vive sempre no intervalo entre o passado e o futuro, o tempo não é um contínuo, um fluxo de ininterrupta sucessão; é partido ao meio, no ponto onde *ele* está; e a posição *dele* não é o presente, na sua aceção usual, mas, antes, uma lacuna no tempo, cuja existência é conservada graças à *sua* luta constante, à *sua* tomada de posição contra o passado e o futuro. Apenas porque o homem se insere no tempo, e apenas na medida em que defende seu território, o fluxo indiferente do tempo parte-se em passado, presente e futuro. (ARENDR, 2009).

Neste sentido, como pensar a formação de jovens sem espelhar-lhes um passado de virtudes e valores ou ao menos vislumbrar-lhes um predizer que lhes inspire segurança, esperança e identidade nas suas trajetórias?

Na metáfora da autora, “o fluxo indiferente do tempo” transpassando contextos desguarnecidos de condições humanísticas apenas impulsiona a juventude excluída. Mas para onde? Seria no embalo dos descaminhos da injustiça social, contradições e desamor ceifando-lhes desejos e sonhos da juventude que encontrariam a condição para a cidadania?

Sobrevivência, para os desvalidos, muitas vezes se manifesta nos comportamentos transgressores no caos cotidiano de convívio nas relações, tanto no plano existencial quanto na interpretação sociológica. A atual política capitalista de acumulação é cruel para com o “menino de rua”. Suas imagens conduzem-no à identificação com segmentos da violência e do ócio, reificando a valorização da vida na sucessão de eventos relacionados ao vazio de um presente

¹¹ *Ensino Médio, o gargalo da educação no Brasil*. Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/ensino-medio-o-gargalo-da-educacao-no-brasil>. Acesso em maio de 2011.

onde as “identidades culturais são processos mutáveis de identificação” (SANTOS, 2010, p.135). Indefectivelmente, dialogicidade e solidariedade nestas velozes mutações são imagens distantes no vazio dos sonhos desvanecidos.

Pesquisa veiculada em jornal televisivo em dezembro de 2010 aponta o alarmante dado de mortalidade juvenil divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude e a Secretaria de Direitos Humanos do governo brasileiro: estima-se que 33 mil adolescentes deverão morrer no país até 2013. Causas? Violência pela drogatização aliada às políticas educacionais deficitárias - segundo veiculado no noticiário - na amostragem do recorte local apontando Foz do Iguaçu, no Paraná, inserida nesse alarmante ranking da violência.

A banalidade da vida transforma-se em lugar comum na drástica estatística para juventude brasileira, que estima como “sobrevivente o jovem de 21 anos” que escapar dessa malha cerceadora dos ideais e sonhos da juventude.

Para Justo (apud CARRARA, 2004),

O projeto humano de busca da felicidade, entendida como a realização plena dos desejos, está fadado ao fracasso, pelo menos enquanto busca da plenitude ou do paraíso. Portanto, se o homem enquanto animal desejante inaugura-se como sujeito, paga o preço da infelicidade ou do sofrimento psíquico potencializado pelas condições sociais que ampliam sobremaneira as restrições ao gozo ou o direcionam para propósitos alheios, instituídos por uma ordem econômica e social alienadora (JUSTO, apud CARRARA, 2004, p. 79).

Nesta realidade contextual consubstancia-se a transitoriedade pulsante de uma juventude errante. “A pergunta pertinente é a seguinte: seria possível elevar a vida humana ao posto de valor supremo e protegê-la de toda ameaça?” (SOARES, apud NOVAES e VANNUCHI, 2007, p.156). A busca desses jovens por cada parte de si mesmos, na vã tentativa de uma sobrevivência fugaz, delinea o esboço de uma identidade ainda em crise e coerente com a logicidade de seu amadurecimento bio-psico-social ainda em formação.

Contudo, a causalidade dos conflitos originados nas crises de identidade é diretamente proporcional ao amálgama formativo e formador em um contexto social obscuro, alienante e coercitivo. Mas nos estágios desta fase de desenvolvimento humano, não é comum atribuir-se as crises da juventude ao sistema. "No caso do adolescente ser identificado como psicologicamente problemático, deve-se também a uma série de interpretações subjetivistas no campo da Psicologia".¹²

Estudos psicanalíticos têm discorrido sobre os fatores bio-psíquicos e comportamentos transgressores concernentes ao desenvolvimento da idade transitória entre infância e juventude. Não raro são interpretados como

Uma patologização da adolescência, tida como um período naturalmente caracterizado por crises, inquietações, rebeldia (vista geralmente de forma pejorativa), conflitos, vulnerabilidade acentuada, dispersão, irresponsabilidade, instabilidade emocional, etc. Esta visão não só permeia a Psicologia (além de estar presente em outras áreas do conhecimento (...), como também permeia o senso comum. (SOARES, apud NOVAES e VANNUCHI, 2007, p.156).

Todavia, o ser jovem é o "estar sendo" (FREIRE, 1989) num mundo adulto e materializado historicamente em desavenças, desencontros, desesperanças, violência, crimes, armas, drogas, "estranheza e solidão", como nos versos do poeta Gullar. É o drama de uma juventude excluída, "empurrada ladeira abaixo para o desemprego, o subemprego e as subeconomias da barbárie" Soares (2007, apud NOVAES e VANNUCHI).

Para o autor,

O tráfico de armas e drogas é a dinâmica criminal que mais cresce nas regiões metropolitanas brasileiras, mais organicamente se articula à rede do crime organizado, mais influi sobre o conjunto da criminalidade e mais se expande pelo país – tiranizado comunidades pobres e recrutando seus filhos. As drogas financiam as armas e estas intensificam a violência associada às práticas

¹² (Disponível em www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100030&s... Acesso em 01/06/2010).

criminosas, expandindo seu número e suas modalidades (SOARES, apud NOVAES e VANNUCHI, p.132).

Contudo, é comum associar os jovens a práticas criminosas relacionadas com a intensificação da violência e drogatização, quando eles são apenas vítimas de uma articulação crescente, organizada e dinâmica da prática criminal. Os líderes não são jovens e adolescentes. Os maiores chefes do tráfico aparecem sempre veiculados nas imagens protagonistas do mundo adulto.

Valores e representações dessa realidade contextual alicerçam o devir da juventude e adolescência num conturbado mundo velho em permanentes crises de transformações. O caos cotidiano é a realidade inevitável de muitas crises e conflitos nos aglomerados pelas desordens nas desigualdades, injustiças sociais e contrastes da humanidade; a renovação do mundo pelos novos é um sinal de esperança para as mudanças e superação dos desafios.

Em um mundo já desgastado pela barbárie da “ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes” (ADORNO, 2006, p.43), a vinda dos novos é um alento balsâmico e deve ser cuidadosamente lapidado pela ação educacional.

Tal estado alienante não raro impele o jovem, dadas as inseguranças e incertezas que já lhe são próprias do ciclo etário, à busca de sua própria identidade num mundo que, indiferente, parece torná-lo invisível, levando-o a “[estancar de repente] num mundo então que cresceu” (BUARQUE, 1967)¹³, tal qual a “roda viva” da imortal música em que o autor, com maestria, expressou o giro esmagador dos anos da Ditadura. Os anos de terror terminaram; todavia, a

¹³ A literatura poética de “Roda viva” traduz um pulsar dos anseios de liberdade na expressão magistral do gênio Chico Buarque de Holanda. Composta em 1967, época negra da repressão no Brasil e do terror militar, a obra remete à doçura sufocada e contida, às singularidades da arte e da beleza, como um sentimento guardado, protegido, profundo, cerceado, confinado no grito silencioso e reprimido que a genialidade ímpar do autor soube expressar. Atravessando mais de quatro décadas, “Roda viva” é hoje um patrimônio artístico-cultural de fragmentos históricos que a musicalidade literária do inigualável talento de Chico imortalizou. Disponível em: <http://www.artilhariacultural.com/2010/06/24/por-tras-da-musica-roda-viva/>. Acesso em 12/09/ 2011.

falta de liberdade, em muitos casos, persiste ainda hoje nos giros cotidianos da “roda viva”, no turbilhão de um modelo econômico perverso, opressor e competitivo. Nas passadas ainda vacilantes de juventudes em formação, a quem ainda são restritas as possibilidades de ascensão social e auto realização, mormente se egressos do Ensino Médio público, imprimem-se os sulcos de um caminhar incerto em busca de uma liberdade quase sempre distante, efêmera e tardia...

A construção de uma identidade para o jovem é circunstancial e histórica nas diversidades dos grupos sociais. Há condições em que os jovens são expostos a situações de risco e violência no meio social, muitas vezes no seio da própria família. Há grupos que nem possuem adolescência, jovens que, dada a cultura do meio social e das atividades relacionais de sobrevivência, constroem seu mundo adulto sem adolescências ou juventudes.

O individualismo desta sociedade moderna provoca transformações culturais e econômicas, gerando conflitos exacerbados pelas próprias situações de violência, pela desigualdade social, econômica e cultural, pela prática de atividades ilícitas e pela cultura do consumo ANTONI & KOLLER, 2002,p. 85).

Margareth Mead (1901-1978), antropóloga cultural norte-americana realizou pesquisas de 1925 a 1933 em diferentes grupos sociais dos mares do sul, entre eles os da ilha de Samoa. Chegou à conclusão que, embora a cronologia denote passagens comuns da infância para a idade adulta no desenvolvimento humano, a formação de uma identidade para a adolescência é pessoal e social, existindo grupos com modos de vida bem diversos dos jovens contemporâneos.

Mead conduziu estudo entre um pequeno grupo de samoanos, numa aldeia de 600 pessoas na ilha de Tau — na qual se familiarizou, viveu, observou e entrevistou (através de um intérprete) 68 mulheres jovens entre os 9 e os 20 anos. Concluiu que a passagem da infância à adolescência na Samoa era uma transição suave e não estava marcada pelas angústias emocionais ou psicológicas, e a ansiedade e confusão observadas nos Estados Unidos. (Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Margaret_Mead. Acesso: 20/06/2011).

Dentre outras obras, Mead escreveu em 1928 *Adolescência, Sexo e cultura em Samoa*, onde relata os resultados de suas investigações em grupos de 9 a 20 anos, especialmente mulheres, em outra civilização. A obra foi escrita num momento em que norte-americanos discutiam sobre comportamentos característicos de adolescentes. A antropóloga desenvolveu estudos comparativos com outros modelos culturais e modos de vida de adolescentes, especialmente mulheres, para a compreensão dos distúrbios desse ciclo etário na construção de diferentes identidades (idem, ibidem).

Para Soares (2007, apud NOVAES e VANNUCHI),

Construir uma identidade é necessariamente um processo social, interativo, de que participa uma coletividade e que se dá no âmbito de uma cultura e no contexto de um determinado momento histórico (SOARES, 2007, p. 137).

Para a compreensão de comportamentos transgressores na adolescência e juventude, em muitos casos relacionados à violência no âmbito escolar, necessária se torna uma análise mais profunda na recuperação de nexos relacionados às causas reguladoras do modo de agir ou pensar, símbolos, idéias e trocas relacionais desses jovens. Nem sempre as respostas estarão nas ciências psicanalíticas.

Torezan (2005), pesquisadora da FE da UNICAMP, explicita a temática no âmbito escolar na pesquisa em que foram realizados trabalhos de campo em escolas da cidade de Americana - SP. Entrevistando jovens infratores com liberdade assistida da comunidade escolar e periférica, pontua:

Tem sido uma constante ouvir as queixas dos jovens infratores em relação às escolas, seja por não gostar de frequentá-las, seja porque não conseguem voltar a fazê-lo. Se estão estudando, relatam a "torturante" rotina de ter que se manter dentro da rotina da escola, apresentar-se de uniforme, não fumar nas dependências, manter-se "calmo" [grifos da autora] perante os olhares e palavras de funcionários e educadores a seu respeito, sentir-se seguido por inspetores de alunos. Falam também em não ter interesse pelo que lhes é ensinado nas matérias tradicionais (matemática, português, história...). (...) Para Patto (1993) é necessário compreender o fracasso escolar porque há

mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem; o sistema educacional é gerador de obstáculos à realização de seus objetivos; há um discurso científico que, escudado na competência, naturaliza o fracasso aos olhos de todos os envolvidos; as manifestações de insatisfação e rebeldia fazem da escola um lugar propício à passagem a compromissos humano-genéricos (TOREZAN, 2005, p.58).

O estudo remete a reflexões acerca da problemática situação de jovens que apresentam comportamentos transgressores dentro e fora da escola e os desafios dos educadores perante as situações de violência.

Necessário se faz, portanto, compreender o papel social da escola no resgate das condições desses jovens estigmatizados na sua condição social de excluídos, pois um dos contrastes da escola é precisamente “mergulhá-los na humilhação para que não renunciem a uma atitude de humildade” (SNYDERS, 2005, p. 68).

1.4. Crises educacionais no passado e a formação da juventude atual

Arendt (2009, p.221) situa a crise educacional na “crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda a esfera da vida [manifestando-se] diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas”. Tal crise diz respeito às incompatibilidades, segundo a autora, entre o novo e o velho. As crianças nascem num mundo pré-existente e a cultura que dele absorvem através da educação escolarizada não se situa no plano real. “A frase *Novo Mundo* retira seu significado de Velho Mundo, que, embora admirável por outros motivos, foi rejeitado por não poder encontrar nenhuma solução para a pobreza e para a opressão” (ARENDRT, 2009, p. 226). E situa a América nas crises do mundo novo como uma crise periódica.

Para a autora, “os imigrantes, os recém-chegados, são para o país uma garantia de que isso representa uma nova ordem”. Nesta perspectiva, a erradicação da situação de pobreza e escravidão do povo americano seria a esperança que viria, com a imigração, iluminar as trevas das desigualdades.

Todavia, na reflexão da autora, os movimentos imigratórios na América não representaram, para as nações do novo mundo, as expectativas de garantias deslumbrantes para a nação. A crise mundial é mais profunda no continente americano pelo “fato de essa república, que planejava abolir a pobreza e a escravidão, ter dado boas-vindas a todos os pobres e escravos do mundo” (idem, *ibidem*). Esse pensamento parece denotar certa dose de egoísmo e hegemonia que, paulatinamente (contudo velozmente em relação ao desenvolvimento da América Latina e particularmente do Brasil) seria a ordem dominante da emergente potência mundial.

Cada país tem seu contexto histórico. Arendt considerou na sua análise o nascimento do mundo novo que, contudo, “não se desligou do mundo exterior”. E naquele cenário refletiu a educação como pano de fundo para a chegada das gerações ulteriores nos novos palcos históricos que o novo mundo descortinaria.

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos (ARENDR, 2009, p. 225).

Na América Latina, a formação da juventude atravessou profundas crises econômico-sociais. O ideário da juventude dos anos 1960 e 1970 modelava-se pelos heróis das revoluções históricas, guerrilhas, reforma agrária, nacionalização de empresas dos EUA e ideias socialistas.

No recorte dos cenários brasileiros, os jovens vivenciaram modelos de formação na educação secundária dos anos 40 e 50, passando das reformas sociais da economia agrário-produtora para a industrial-exportadora. Posteriormente, lideravam movimentos de protesto contra o regime militar, “naquele momento histórico, em plena ditadura, sob o reinado de uma moralidade cínica e repressiva” (SOARES, 2007, p.149), instalado no país de 1964 a 1984.

Os rumos históricos contribuem para a compreensão da gênese das crises educacionais no Brasil como nação de um mundo novo, contudo sem muitas lideranças político-sociais que vislumbrassem o nascer de um novo sol

descortinando, para a população desfavorecida, um horizonte novo nos ideais formativos para a liberdade e cidadania.

A superação da miséria tem sido, desde sempre, a bandeira tremulante dos sonhos utópicos nas classes menos favorecidas.

Esses grupos, quando não reificados e alienados pelas relações de produção do sistema hegemônico - condicionados que estão “pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se *formam* [grifo do autor]” Freire (2007) – também almejam horizontes benéficos e melhorias de condições de vida, com mais justiça nas políticas sociais.

Inúmeros têm sido os atores presentes nesses palcos dos cenários ao longo da história e na contemporaneidade, nos embates dominantes - dominados.

Um bom exemplo de meados dos anos 60 é a perfeição dos versos na “racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura”, no aporte de Santos (2010, p.223), na expressão da arte musical de “Pedro Pedreiro”, composta em 1965 pelo brilhante expoente artístico, literário, musical e ativista das crises político-sociais no Brasil - Chico Buarque¹⁴ - descortinando a magia de um desses momentos históricos e o ideário de esperança e conformismo dos desvalidos:

Pedro pedreiro penseiro esperando o trem
Manhã parece, carece de esperar também
Para o bem de quem tem bem de quem não tem vintém
Pedro pedreiro fica assim pensando
Assim pensando o tempo passa e a gente vai ficando prá trás
Esperando, esperando, esperando, esperando o sol esperando o
trem, esperando aumento desde o ano passado para o mês que
vem
Pedro pedreiro penseiro esperando o trem
Manhã parece, carece de esperar também
Para o bem de quem tem bem de quem não tem vintém
Pedro pedreiro espera o carnaval

¹⁴ A conotação na arte musical e literária de Francisco Buarque de Holanda, o grande Chico, - um dos maiores expoentes da MPB - sempre foi a crítica social e exploração do trabalhador, retratadas na simplicidade do cenário cotidiano. *Pedro Pedreiro*, *Construção* e *Com açúcar e com afeto*, entre outras, são expressões dessa arte romântico-social, característica das imortais composições de Chico. Além da beleza e perfeição no jogo de palavras, encenadas, como num filme, no ritmo lítero-poético, suas composições musicais são carregadas da expressão poética da verdade cotidiana nos palcos da injustiça social e alienação do regime opressor capitalista. (Disponível em http://www.unicamp.br/siarq/sbh/artigo_isabel_travancas.pdf. Acesso em 01/06/2010).

E a sorte grande do bilhete pela federal todo mês
Esperando, esperando, esperando, esperando o sol
Esperando o trem, esperando aumento para o mês que vem
Esperando a festa, esperando a sorte
E a mulher de Pedro, esperando um filho prá esperar também
Pedro pedreiro penseiro esperando o trem
Manhã parece, carece de esperar também
Para o bem de quem tem bem de quem não tem vintém
Pedro pedreiro tá esperando a morte
Ou esperando o dia de voltar pro Norte
Pedro não sabe, mas talvez no fundo espere alguma coisa mais
linda que o mundo
Maior do que o mar, mas prá que sonhar se dá o desespero de
esperar demais
Pedro pedreiro quer voltar atrás, quer ser pedreiro pobre e nada
mais, sem ficar
Esperando, esperando, esperando, esperando o sol
Esperando o trem, esperando aumento para o mês que vem
Esperando um filho prá esperar também
Esperando a festa, esperando a sorte, esperando a morte,
esperando o Norte
Esperando o dia de esperar ninguém, esperando enfim, nada mais
além
Da esperança aflita, bendita, infinita do apito de um trem
Pedro pedreiro, pedreiro esperando
Pedro pedreiro, pedreiro esperando
Pedro pedreiro pedreiro esperando o trem
Que já vem.
Que já vem
Que já vem
Que já vem
Que já vem
Que já vem

A conotação crítica de Chico Buarque no conformismo do “Pedro pedreiro” diz respeito às desigualdades sociais e à divisão do trabalho pela divisão de classes. O patrão e o empregado, dominante e dominados, inclusão e exclusão são os contrastes evidenciados na espera infinda e aflita de um protagonista das massas populares que desiste até do sonho para se acomodar na alienação. Assim, são “os pobres simultaneamente convencidos de que lhes cabe a responsabilidade da própria miséria e de que essa miséria é natural, fatal” (SNYDERS, 2005, p. 69).

A divisão da sociedade em classes ocorre em benefício da classe dominante, assim como nos mecanismos de funcionamento da escola. A culpa do

fracasso escolar é do próprio aluno. O filho de um “Pedro pedreiro”, por não triunfar na escola, não tem inteligência, é aluno fraco, não poderá mesmo ir adiante...

Como a escola opera e perpetua veladamente este papel segregativo? O artifício é simples:

Para chegar a semelhante efeito discriminatório e conservador, basta que o sistema escolar deixe agir os mecanismos objetivos da difusão cultural, que dê livre curso à seleção natural – natural numa sociedade essencialmente desigual. Ele age por uma sutil abstenção, fingindo considerar cada criança como igual ao seu vizinho – e o filho do pedreiro como identicamente preparado, tão apto quanto o filho do engenheiro a saborear a ementa escolar. E estes silêncios cúmplices permaneceram muito tempo difíceis de decifrar (SNYDERS, 2005, p. 25).

Este tempo perdido para chegar-se às decifrações dos enigmáticos silêncios estagnou os caminhos da escola em defasagens históricas, desintegrando sonhos, perpetuando desigualdades nas esperanças aflitas do conformismo e alienação.

O homem em estado de conformismo por pressão e dominação de um poder regulador “aceita a condição subalterna como aceita a condição de mando e exploração da classe que controla essas condições” (FREITAG, 2007, p.117).

Etimologicamente, a palavra *alienação* é de origem latina, *alienare*, significando “*que pertence a um outro*”. Sob este aspecto, *alienar* é transferir a outro algo que é seu. Segundo os autores, o conceito é comum em vários sentidos, a saber:

Juridicamente, significa perda do usufruto ou posse de um bem ou direito pela venda de um bem, hipoteca, etc. (...). “Referimo-nos a alguém como *alienado* mental dizendo, com isso, que a pessoa é louca”. Aliás, *alienista* é o médico dos loucos. A alienação religiosa aparece nos fenômenos de idolatria, quando um povo cria ídolos e a eles se submete. Para Rousseau, a soberania do povo é inalienável, isto é, pertence somente ao povo. Na vida diária chamamos alguém de *alienado* quando o percebemos desinteressado de assuntos considerados importantes, tais como as questões políticas e sociais. Em todos os sentidos, há algo em comum na palavra *alienação* (ARANHA & MARTINS, idem, ibidem).

No século XIX, Marx detalha em *O Capital* o ideário político da hegemonia econômico-social produtiva de um sistema capitalista perverso e opressor. Plasmando no mundo desigualdades, divisões de classes e processos de trabalho alienado na produção para a mais-valia, as relações e o ideário capitalista dominantes configuram-se na irracionalidade da exploração do homem pelo trabalho do homem, “coisificando-o” (FREIRE, 2006), descaracterizando-o, portanto, como pessoa humana.

O mundo ocidental se desencantou e legitimou o capitalismo irracional.

Max Weber (2006, p.109)¹⁵ analisa fatos históricos para a compreensão da racionalidade x irracionalidade do fenômeno, sua gênese e condições externas de seu desenvolvimento desde o mercantilismo inglês:

O capitalismo nasceu nas cidades industriais do interior, não nas cidades de comércio marítimo do Ocidente. Mais tarde, foi favorecido pela demanda da guerra – não pela demanda como tal, mas graças à vinculação particular dessa demanda vinculada às necessidades específicas dos exércitos ocidentais – e pela demanda de artigos de luxo (mas não em todos os casos). Este último tipo de demanda, em muitas ocasiões, levou a formas irracionais, como os pequenos *ateliers* na França e o assentamento forçado de trabalhadores em várias cortes principescas alemãs. O que afinal de contas criou o capitalismo foi o empreendimento racional permanente, a contabilidade racional, a técnica racional, mas tampouco foram esses fatores por si sós; mostrou-se necessário o fator adicional da mentalidade racional, a racionalização da condução da vida, o *ethos* econômico racional (WEBER, 2006, p. 109 – 119).

Com o dispêndio do trabalho produtivo na transformação, pela força humana, da matéria em valores de uso para a sobrevivência “o homem não permanece o mesmo, pois o trabalho altera a visão que ele tem do mundo e de si mesmo” (ARANHA & MARTINS, 1993, p. 9).

Marx (p.222) em *O Capital* analisa a atividade de autoprodução humana sob o ponto de vista de consumo da força de trabalho pelo capitalista:

¹⁵ Mais sobre esse tema na obra de Weber *A gênese do capitalismo moderno*, organizada, produzida e comentada por Jessé Souza. Tradução de Rainer Domschke. São Paulo Atica, 2006.

O processo de produção, quando unidade do processo de trabalho e de produzir valor, é processo de produção de mercadorias; quando unidade de processo de trabalho e do processo de produzir mais valia, é processo capitalista de produção, forma capitalista da produção de mercadorias (idem, *ibidem*).

Na visão conformista do trabalhador, como a do “Pedro pedreiro” de Chico Buarque, o “materialismo histórico” de Marx, isto é, a evolução da história ao longo das gerações desde as remotas civilizações, se faz pela exploração do homem pelo homem. Contrário ao pensamento hegeliano, Marx antepõe o trabalho ao espírito. É sob este aspecto que, na alienação, o homem não é dono do que produz, muito embora mentalize com sua idéia (consciência) a mercadoria produzida com a força de seu trabalho. Produz assim, alheamente, contribuindo, com a força de seu trabalho, para a evolução de seu próprio devir histórico-cultural e para a cultura de seu tempo e ulterior.

“Pedros pedreiros” se anulam imersos em trabalhos alienados. Espíritos sufocados, transmitem a seus filhos esse ideário de conformismo com a situação de dominados, a esperança que nada espera, “esperando o dia de esperar ninguém, esperando enfim nada mais além que a esperança aflita, bendita, infinita que o apito de um trem” (Chico, 1965)...

É no sentido destas tantas vidas como a de “Pedro pedreiro”, estando no mundo sem estarem sendo, invisíveis, conformados, alienados, que Paulo Freire (2007) escreveu:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar “ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 2007, p.58).

É praxe atribuir à educação o discurso reformador das crises da humanidade, como se não fossem os problemas gerados pelas tensões econômico-sociais do capitalismo exacerbado da ordem econômico-social vigente.

Há uma consciência crescente da importância da educação básica e há uma escola que está abrindo a seu novo público, de forma que o problema não apenas será apenas trazer os jovens para a escola, mas adequar a escola a quem já a demanda (MENEZES, 2001, p. 204).

Preparar a juventude para o mundo do trabalho é humanizar. É educar para a autoprodução no convívio das relações sociais como seres no mundo e do mundo, pois, segundo Aranha & Martins (1995, p. 12), “todo trabalho é tarefa coletiva, mas no sentido de que deve trabalhar para fazer-se a si mesmo homem. O trabalho alienado desumaniza”.

A escola precisa formar o jovem atual para a ousadia da luta contra a desigualdade social. A escola de classes segrega na ideologia de uma escola única e democrática, contudo para a minoria que utiliza seus critérios de escolha para o sucesso em detrimento dos filhos das classes desfavorecidas.

1.5. Educação e humanização

Através da educação o homem se humaniza e interage na sociedade, construindo a sua história no contexto cultural de seu tempo. Com a inteligência abre os caminhos à subjetividade, cria suas representações pelos valores culturais que produz acerca de si próprio e do seu mundo. Pelo dom da palavra, na interação do *linguagear* - cf. Maturana (2004)¹⁶ - no meio sócio - natural e nas relações de convivência e produtividade, adquire e internaliza conhecimentos que lhe decodificam os sinais comunicativos. Compreendendo o mundo o homem se

¹⁶ O biólogo chileno Humberto Romesin Maturana, ph.D em Biologia pela Universidade de Havard (1958), estudou Medicina na Universidade do Chile e depois Biologia na Inglaterra e Estados Unidos. Maturana evidencia a relevância do entrelaçamento linguagem-emoção na formação humana. Sustenta que “o conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do *linguagear* e do emocionar”. Para o autor, a humanização se processa nas conversações do fluir em coordenações nos processos interativos sócio-naturais recursivos das interações humanas auto-formativas. (Entrevista com Maturana disponível em <http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>. Acesso em novembro de 2011).

humaniza na sua condição de existência e princípios de cidadania. À educação cabe a maior parcela de socialização do homem para a sua integração no meio sócio-natural e cultural.

É preciso compreender esse processo e adequar a escola pública para receber este seu novo público [do Ensino Médio regular], nem sempre consciente do que pode esperar dela, para promover sua qualificação para o trabalho digno, a continuidade nos estudos, a participação social e política, enfim, para a realização pessoal com cidadania plena (MENEZES, 2001, p.201).

Como a escola pode promover tal qualificação na formação do jovem?

Uma saída seria, de início, refletir amplamente sobre a instabilidade da escola. Conflitos têm sua gênese nos contrastes evidenciados na escola de classes para uma sociedade de classes; contudo, paradoxalmente, tal antagonismo poderá abrir espaços à maior compreensão desses fenômenos político-sociais e às mudanças. Para começar, a sala de aula não precisaria ser sempre um confinamento. Tal organização é reducionista e opressora, cerceadora de liberdades. Espaços livres, abertos e naturais teriam em aulas de campo maior aproximação com o real, possibilitando condições mais abertas ao diálogo, à valorização da experiência dos alunos, às atividades de grupo, à monitoria. A escola é um espaço livre à amplitude criadora. Destarte, não poderá ser

nem um local de vitória, de liberdade já assegurada, nem o órgão voltado à repressão, o instrumento essencial da reprodução; segundo as relações de força, acompanhando o momento histórico, ela é uma instabilidade mais ou menos aberta à nossa ação (SNYDERS, 2005, p.103).

Uma educação de qualidade e que atendesse as camadas mais pobres da população seria a meta mais importante para o desenvolvimento do país, posto que a educação socializa, desenvolve a criatividade, a consciência crítica, transforma o ser. Humanizado, o sujeito internaliza conhecimentos para a tomada de consciência nas decisões que venham a promover transformações sociais nas relações produtivas da humanidade. A racionalidade o torna diferente dos animais. O ser humano é um embrião de desejos inatos, potencialidades, diferenças, particularidades, anseios. Lapidado e moldado pela ação educacional, tais

substratos essenciais de sua formação humanística direcionar-lhe-ão os caminhos da ética, da cidadania, da produção cultural e da criatividade. Assim humanizado, o ser estará emergindo para a plenitude de seu bem estar e *autopoiese*¹⁷ (MATURANA, 1989), no devir de um “estar sendo” (FREIRE, 2007) consubstanciado na satisfação de seus desejos e realização pessoal, construindo a sua história no convívio social de sua temporalidade.

O sujeito principal da ação educativa é o aluno. E a maioria nas transições demográficas tem tido grande representatividade na população pobre - o maior contingente que freqüenta a escola pública. Contudo, muitas vezes a esse tipo de aluno é imputada a culpabilidade pelo fracasso no desempenho de seu aproveitamento escolar, quando a gênese do problema está sedimentada nos critérios (velados) para as escolhas processadas na escola capitalista de classes. Tais aberrações, abrindo profundas clivagens, não raro perpetuam-se na formação humana no decorrer da vida adulta da população desfavorecida, dificultando-lhe os caminhos para o sucesso, posto que

O projeto humano de busca de felicidade, entendida como a realização plena dos desejos, está fadado ao fracasso, pelo menos enquanto da plenitude ou do paraíso. Portanto, se o homem enquanto animal desejante inaugura-se como sujeito, paga o preço da infelicidade ou do sofrimento psíquico potencializado pelas condições sociais que ampliam sobremaneira as restrições ao gozo ou o direcionam para propósitos alheios, instituídos por uma ordem política e econômica alienadora (JUSTO, apud CARRARA, 2004, p.79).

Como pontua o autor, tal contexto representa a realidade do modelo dominante, o amargurado legado destinado ao jovem, notadamente das classes desfavorecidas. Inserido nesse contexto, a parcela da população representada pela juventude “paga o preço da infelicidade e do sofrimento psíquico”, impulsionada pelo sistema de regulação social vigente na temporalidade de seu

¹⁷ *Poiesis* é um termo grego que significa produção. Autopoiese quer dizer autoprodução. Maturana traduz o termo "autopoiese" como "centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos". Aplicado à educação e formação humana, a dinâmica significa autoformação no espaço recursivo sócio-natural da produção de si mesmo. O termo tem sido utilizado em diversos estudos da Sociologia, Psicologia e Educação. (Disponível em <http://www.geocities.com/pluriversu/autopoies.html>.) Consulta em novembro de 2011.

contexto histórico-cultural. “Instituídos por uma ordem econômica alienadora”, dentro ou fora do ambiente da escola pública, os jovens pagam pelas condições do estado de alienação e inserção no modelo econômico-social de cujas políticas educacionais, veladamente, são excluídos.

Nosso sistema educacional é ainda bastante seletivo, e o contingente de jovens que frequenta o Ensino Médio é muito baixo em relação à entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental. As pesquisas que confrontam idade escolarizável de Ensino Médio com escolarização efetiva nos dão percentuais abaixo de 50%. (CURY, 1998, p.42).

Tal constatação só vem confirmar o déficit na área educacional para uma faixa etária da população – os jovens - que, inseridos na lacuna dos desafios face às tentativas de acertos, mudanças e descontínuos processos de políticas educacionais, pagam alto o preço de um legado histórico que lhes desvanece sonhos, ideais e, quiçá, a ternura.

Os pressupostos legais para o Ensino Médio na expressão dos documentos nacionais para a educação básica não preenchem a distância entre o mundo real e a formação da juventude escolarizada.

Para um Brasil de tantas diversidades, com tamanha extensão e diferenças étnicas, sociais e culturais, advindas de heranças nativas, de defasagens históricas da colonização européia e de um modelo econômico opressor, a escola unitária parece distante e utópica. As classes sociais estão relacionadas à divisão do trabalho e este à formação sócio-educacional.

Os contrastes na escola aberta a todos dizem respeito às diferenças de classe social e às relações opressor-oprimido. A escola de classes é feita para a sociedade de classes. O aluno mais pobre constitui o maior grupo, contudo é o de menor valor na escola capitalista para o trabalho intelectual. Ele não é visto para ser um dirigente, e sim para ser dirigido, para ser mais um trabalhador a integrar as grandes massas para a mais-valia. Na divisão social de trabalho, o opressor não estará preocupado com a formação do aluno pobre para a transformação de si mesmo; antes, para transformar a sua mentalidade e aliená-lo cada vez mais na

condição de oprimido. A escola mantém essa seletividade nas escolhas, porque o aluno que triunfa é sempre o mais favorecido socialmente. Seu grupo constitui a minoria na escola pública. O mais fraco é quase sempre o mais pobre. Raramente é o inverso. Para o mais fraco os limites são outros, ele “não é inteligente”, “não poderá ir mesmo além”... Sua personalidade e experiência não são levadas em conta, é um no meio de muitos e geralmente é visto na classe com limitações, sendo-lhe normalmente imputada a causa e natureza de seu fracasso escolar. Não obstante, a escola pública diz-se democrática e a educação “direito de todos e dever do Estado...”, como preconiza a lei o antagonismo.

Com relação ao Ensino Médio, hoje há uma inversão, pois esta etapa da educação básica é terminal, embora hoje, com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ampliaram-se as oportunidades do acesso ao superior para os jovens que conseguem concluir o Ensino Médio.

A juventude contemporânea busca oportunidades de inserção no mercado e melhoria de qualidade de vida, já que a maioria do alunado do Ensino Médio trabalha. O ensino técnico precisa estar inserido no contexto escolar, por isso diz-se haver hoje uma inversão. Nem ele é inserido no Ensino Médio regular e nem as vagas disponíveis com a expansão dos institutos federais são suficientes para atender a demanda das exigências de qualificação técnica para as especificações do mercado. As carreiras isoladas da universidade vão cedendo espaços cada vez mais aos cursos de formação de tecnólogos e as especificidades são múltiplas na seletividade de vagas. Hoje a juventude anseia pelo valor da experiência, sendo a prática imprescindível na formação profissional. Ensino Médio e profissionalização cada vez mais qualificada é a demanda mercadológica atual que alimenta a esperança da juventude do Brasil.

Pudesse a ação pedagógica no âmbito escolar aflorar da realidade contextual desta juventude pulsante, de sua vivência, anseios e esperanças, do descobrir-se a si mesmo, de sua conflitante formação e transformação na

velocidade dos embates cotidianos – e teríamos a escola “articulada com questões reais (...) e práticas mais solidárias” (MENEZES, 2001, 205).

Neste ainda tão distante contexto escolar, esboços de valores esquecidos para a formação humana certamente viriam à tona por assim estar “a escola atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de competências gerais, de habilidades específicas, de preferências culturais” (idem, *ibidem*).

Quiçá, em tal cenário pedagógico não haja espaços para os critérios seletivos de segregações de classes nos desencantos e desencontros dos desvalidos. Ou ainda: talvez todos os caminhos se abram de forma igualitária na formação do jovem, alçando-o à sua condição crítico-participativa e criadora de sujeito histórico-cultural de seu tempo, realizando desejos e descobrindo-se a si mesmo na sua potencialidade auto formativa menos para a servidão, mais para a liberdade.

1.6. Políticas educacionais e prática docente: problemas e desafios

Um dos problemas cruciais da educação brasileira na implementação de políticas públicas voltadas às melhorias dos padrões escolares e gestão pública do sistema é a interrupção de cada modelo pelo término da vigência do período da gestão anterior.

A descontinuidade de ações dos projetos educacionais na implementação das políticas para a educação, ou por descaso e falta de compromisso político ou por revanches partidárias, geraram os padrões “zig-zag” de gestão escolar, na denominação de Cunha (2005, p. 474), originando cicatrizes materializadas nos conflitos administrativo-pedagógicos atuais na rede pública.

O autor define ainda as razões desse modelo educacional: a primeira é o *eleitorismo* – só é válido aquilo que gera efeito nas urnas, o que ofusca e provoca “impacto”.

A segunda razão dessas políticas educacionais formatadas no modelo “zig-zagueante”, na expressão cunhada pelo autor, é o *experimentalismo pedagógico* – são as propostas e projetos educacionais flutuantes, ou seja: esmaecidos, rapidamente são diluídos ou são alterados. Atendendo tão somente a situações presentes só produzem o efeito inverso, camuflando a real situação da escola de classes e suas escolhas de juventudes.

No fluxo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino tais modelos experimentais de políticas educacionais, por não apresentarem a necessária solidez da base científica, pautando-se tão-somente em ações pedagógicas inconsistentes, acarretam prejuízos nos desdobramentos curriculares.

Todo trabalho educacional requer uma base científica, como no caso desta pesquisa, que busca compreender a viabilidade de implementação de políticas públicas inovadoras para a formação da juventude do Ensino Médio do Brasil. A compreensão destes processos pedagógicos remete à problematização do papel social da escola de classes voltada ao atendimento das massas populares.

Problemas educacionais refletem hoje maior intensidade nos países americanos se confrontados com os países do Velho Mundo. Arendt (2009) coloca assim a questão:

Por que os níveis escolares da escola americana média acham-se tão atrasados em relação aos padrões médios na totalidade dos países da Europa? - não é, infelizmente, simplesmente o fato de ser este um país jovem que não alcançou ainda os padrões do Velho Mundo, mas, ao contrário, o fato de ser este país, nesse campo particular, o mais *avançado* e moderno do mundo. E isso é verdadeiro em um duplice sentido: em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente (ARENDR, 2009, p. 227-228).

Assim é que, na reflexão da autora, vislumbram-se algumas hipóteses de causalidades na materialização de tantos conflitos pedagógico-administrativos

que, em nome de novas técnicas e da modernidade da Pedagogia, tendem a desorganizar o pensamento pedagógico e o verdadeiro sentido da escola.

Dado que tal desordem decorre, como reflete Arendt (2009), pela implementação do novo em detrimento do conservadorismo e tradicionalismo nos desdobramentos curriculares, uma hipótese para desafiar o novo seria romper certa resistência observável nos docentes ao que é novo.

Teoricamente, tal medida só será possível na escola progressista, com alunos e professores progressistas. Como o cenário da escola pública contemporânea mostra-se ainda muito aquém desta realidade, resta a esperança da não acomodação pela própria inquietude inerente à subjetividade humana. A vontade política na conclamação de forças renovadoras é viável, vez que é no caos da desordem que reside a possibilidade criativa na “utopia de transformação” (SANTOS, 2010).

A escola democrática, diferente da escola do passado, quando o conhecimento intelectual era elitizado e o profissional desvalorizado, portanto destinado à formação das massas populares, precisa dessa utopia para transformar-se no espaço aberto a todos. O conhecimento científico e os avanços tecnológicos deverão estar ao alcance das massas para que lhes possibilitem a compreensão do mundo. A melhor e mais eficaz de todas as teorias é a que posterga a prática pela descoberta do novo e sua aplicabilidade no senso comum.

Assim, as tarefas da escola, centradas na transmissão e assimilação ativa dos conhecimentos, devem contribuir para objetivos de formação profissional, para a compreensão das realidades do mundo do trabalho; de formação política para que permita o exercício ativo da cidadania (participação nas organizações populares, atitude consciente e crítica no processo eleitoral, etc.); de formação cultural para adquirir uma visão de mundo compatível com os interesses emancipatórios da classe trabalhadora (LIBÂNEO, 1994, p. 227).

O novo, por insegurança ou incerteza, parece ser sempre questionável. A construção do processo educacional – formal ou informal - se alicerça nas mudanças atitudinais da individualidade para a coletividade no fluxo da história da

humanidade. É possível compreender-se a expressão cultural do sujeito no seu tempo, na satisfação da sua curiosidade, e na vontade e desejos realizados se a materialização dos conhecimentos sedimenta-se num “tríplice movimento de humanização: subjetivação, singularização e socialização” (CHARLOT, 2001, p.25).

Na humanização, pela educação escolarizada, descortinam-se valores, ideologias, manifestações e relações apropriadas pelo saber. Quiçá, para a formação da juventude do Ensino Médio do Brasil, tais condicionantes possam traduzir-se em realização de desejos e necessidades humanas, dado que,

O mundo não foi construído pela espécie humana para ser aprendido. Ele não é (imediatamente) organizado a fim de ser oferecido aos jovens e apropriado por eles. O mundo foi construído por atividades humanas visando assegurar a sobrevivência daqueles que se engajam nestas atividades (e em um nível mais elaborado, para lhes proporcionar prazer, para satisfazer seus desejos, para aplacar suas angústias) (CHARLOT, 2001, p.25-26).

A Pedagogia e novas técnicas educacionais são testadas na formação da juventude e adolescência, buscando despertar-lhes interesses e aptidões. Contudo, certamente abrir-se-ão lacunas nos desdobramentos político-pedagógicos se o trabalho docente consubstanciar-se nos *aligeiramentos*,

Com propostas elaboradas sem bases científicas, anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais, estendidas apressadamente para o conjunto da rede (antes de serem suficientemente testadas) (CUNHA, 2005,p.475).

Em muitos casos, os professores poderão estar despreparados para imergirem pedagógica e politicamente nos desafios de novas propostas pedagógicas. Os efeitos observáveis e testados nas avaliações institucionalizadas demandam tempo para uma análise da funcionalidade das práticas decorrentes das implementações político-educacionais.

As condições de trabalho docente, como vêm sendo veiculadas largamente nos debates e pesquisas, podem constituir fatores determinantes para o fracasso do sistema educacional quanto ao funcionamento das escolas públicas. O mau

funcionamento de muitas escolas da rede pública e os baixos salários não atraem profissionais. Sem tempo para planejamentos e possibilidades de formação continuada, professores da rede pública parecem desmotivados e muitos já não acreditam muito nas mudanças. Este estado de ânimo e descrédito é transmitido ao corpo docente e a escola pública flui distante da realidade e de garantias de melhores condições de formação da juventude contemporânea. Debatida nos meios acadêmicos e da imprensa, a qualidade da educação no Brasil tem sido questionada, sendo focalizados os maiores problemas em relação à defasagem dos conteúdos, precariedade dos espaços para condições de um trabalho eficaz e falta de docentes.¹⁸

Muitas destas questões de problemas estruturais do sistema educacional dizem respeito a mudanças que se pretendem eficazes, para as quais, no entanto, os docentes “desenvolvem uma sadia resistência diante dos intentos mudancistas, já que não sabem quanto tempo vão durar” (CUNHA, 2005, p.475).

O *voluntarismo ideológico*, gerado pela velocidade dessas mudanças e descontinuidades das políticas públicas tem a ver com os desdobramentos no envolvimento com o trabalho administrativo-pedagógico. Cunha (2005) assim explica:

É a atitude generosa de querer acabar com os males da educação escolar e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração, às vezes no prazo de um ano – é o caso de uma proposta curricular que pretende dissolver (ou compensar) os efeitos da alienação do trabalho ou até mesmo a ideologia dominante (CUNHA, 2005, p. 475).

Contudo, benefícios que dificilmente atenderão as classes menos favorecidas por serem, só aparentemente, voltados aos seus interesses, geralmente são frutos dessas propostas.

¹⁸ Reportagens jornalísticas televisivas da Série “Educação – desafio da qualidade” foram ao ar nos dias 11 e 12/05/2011. Disponíveis em <http://www.youtube.com/watch?v=OftS0AQ8PN8>. e <http://www.youtube.com/watch?v=v6hfYg7gT3k&feature=related>. (Acesso em 12/05/2011).

Os jovens do Ensino Médio estão na fase terminal da educação básica. A propósito, o adjetivo, dadas as circunstâncias, pode mesmo ser interpretado com duplo sentido: a terminalidade do ciclo básico da educação e o pedido de socorro de um doente “terminal”: o Ensino Médio do Brasil. Portanto, “é preciso verificar se a escola sabe o que desejam e o que necessitam esses jovens, se ela conhece suas perspectivas de vida e se contribui para a realização de suas potencialidades” (MENEZES, 2001, p. 203).

1.7. Grupos, sociedade, juventude, mundo virtual e tecnologias: a escola como lugar de encontro

As mudanças políticas e culturais nos espaços históricos vão estabelecendo as relações e fortalecendo a união de grupos na sociedade. Os agrupamentos sociais se organizam conforme idéias, símbolos, trabalho, escolas, política, esportes, organizações, agremiações, religião, arte, pesquisas.

Em geral, somos membros de vários grupos ao mesmo tempo: família, igreja, partido, sindicato, associação de moradores, clube, etc... Cada entidade tem suas próprias regras de funcionamento e condições de pertencimento. Os grupos se fortalecem quando enfrentam conflitos externos. A rivalidade vivida fora do grupo aproxima os membros da família, da igreja, do partido, do sindicato. O caso exemplar é do clube de futebol. O que seria do Cruzeiro sem o Atlético (e vice-versa)?(...) O amor dos clubes precisa da tensão das disputas e do ódio ao rival para prosperar (...).A coesão do grupo será tão mais firme quanto mais intensas forem as disputas dos grupos rivais. Por isso, nada como a guerra para unir. Nada como a oposição extrema da guerra para unir internamente os grupos que se chocam no confronto. (...). Não parece lógico, portanto, que jovens invisíveis, carentes de tudo o que a participação em um grupo pode oferecer, procurem aderir a grupos cuja identidade se forja na e para a guerra? Entende-se o sucesso das facções do tráfico no recrutamento da gurizada. (SOARES, 2007, p. 151).

Hoje em dia os jovens parecem viver na lacuna “entre o passado e o futuro”, parafraseando Arendt (2009). Em muitos casos, notadamente nas massas populares mais pobres, jovens e adolescentes não participam ativamente como grupos de cidadãos do presente por não compreenderem-lhe os legados de

heranças passadas e por falta de opções para depositarem suas esperanças num futuro sempre encoberto e distante.

Assim o historiador Hobsbawm (1994) descreve esta participação da juventude em seus grupos de relacionamentos: “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”¹⁹.

Foram assim diversos movimentos jovens de décadas anteriores, grupos unidos pelos clamores de juventude e irmanados em suas identidades culturais nos seus tempos de relações de convivência.

O grupo tem alguma forma de organização que contagia no enfrentamento de conflitos, tornando-se ideologicamente coeso.

Na musicalidade, nos movimentos políticos e na arte poética e literária, entre os ativistas político-sociais de décadas anteriores, notadamente no período da Ditadura militar no Brasil, alguns grupos se destacaram. Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Nara Leão, Edu Lobo, dentre outros engajados em movimentos lítero-musicais dos festivais, cristalizaram-se em expressões de sentimentos reprimidos nas críticas à injustiça social imposta pelo regime opressor dominante e num alento de esperança aos clamores dos dominados. Destes grupos emergiram movimentos como a *Tropicalia* e a bossa nova de João Gilberto, immortalizando estilos na genialidade dos talentos de Tom Jobim, Toquinho & Vinícius de Moraes.

De fato, foi a forma de manifestação de grupos e pessoas a expressão da liberdade cerceada no grito sufocado de uma época histórica que atravessou os negros vinte anos da ditadura militar instalada no Brasil. Fortalecida pelo movimento externo na oposição ao regime, a contestação da juventude colocava abertamente em xeque o ideário oficial que o sistema repressor defendia a custo

¹⁹ Eric Hobsbawm. *Era dos Extremos: o breve século XX. 1914-1991*. Tradução: Marcos Santarrita. Revisão técnica: Maria Célia Paoli. 2ª edição. 9ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras. Copyright © 1994.

de muitas torturas e mortes de jovens estudantes universitários, grupos culturais de teatro e professores.

Nos anos 70 os grupos jovens também conviveram com as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro e as inovações no currículo escolar nas perspectivas de uma educação voltada à preparação da juventude para o mundo do trabalho. A Lei 5692 de 1971 implementou a profissionalização obrigatória para o 2º grau. Contudo,

A diretiva da profissionalização universal e compulsória do 2º grau não foi seguida pelas escolas privadas de mais alta qualidade, interessadas em qualificar a sua *clientela* (grifo do autor) para o ingresso nos cursos superiores, para o que desenvolveram formas de ajustamento entre os ditames do Conselho Federal de Educação e os interesses imediatos de educação geral. Já as escolas públicas ficaram à mercê das disposições mais ou menos fortes com que as administrações estaduais resolviam implantar o currículo *profissionalizante* (SOARES, 2007, p. 151).

Essas transformações ao longo das mudanças históricas implementadas na formação dos jovens atingem de muitas formas esses sujeitos nas demandas por uma qualificação que lhes possibilite emancipação e atendimento às exigências e especializações do mercado.

A formação da juventude na consolidação de seus espaços de interação nos grupos sociais é importante para a vivência cultural. Nas políticas educacionais para a formação de jovens

Faltam espaços sociais e de vivência cultural, sendo a escola pública, de certa forma, um dos únicos espaços públicos que restaram. A urbanização acelerada não foi acompanhada de investimentos públicos em equipamentos sociais e culturais (MENEZES, 2001, P.202).

Hoje existe uma relação dos movimentos jovens e políticas educacionais. Os planos e programas oficiais, como o Ensino Médio Inovador proposto pelo MEC para a formação da juventude, são caminhos para a superação dos desafios para as mudanças. Cabe ao professor, no entanto, articular os trâmites na luta contra a exploração dos dominados pelos dominantes para a dinamização da

conversão dessas políticas em práticas pedagógicas. O Ensino Médio Inovador é uma bela proposta, mas não solução do problema. As raízes são bem mais profundas, posto que sedimentaram-se nas clivagens da injustiça social inclusão e exclusão – dentro e fora da escola. Esta sozinha, certamente não dará conta de cicatrizar para sempre essa ferida. É preciso conclamar forças para o combate, envolvendo pais, professores, gestores, comunidade e organizações em prol de uma efetiva participação e transformação no espaço social escola pública.

Os grupos jovens de hoje, por falta de opção ao lazer e pelo crescente desenvolvimento da transmissão cultural planetária proposta pelas mídias, têm nas redes sociais a sua maior diversão e coesão. Espaços não faltam, pois em todo lugar tem computadores conectados consumindo o mundo em tempo real.

A difusão do conhecimento nos dias atuais plasma imagem e consumo na planificação cultural planetária em que “a experiência passada é comprimida em algum presente avassalador” (Harvey, 2010, p. 265) onde valores e reminiscências são fragmentados e diluídos no rolo compressor da volatilidade.

O espaço para o diálogo poderá ser inserido na instituição escola retornando-se aos preceitos filosófico-educativos para a formação da juventude, porquanto, na atualidade, há preocupações com relação ao conhecimento fragmentado na virtualidade.

Hoje me pergunto se estamos em outra forma de desaparecimento do homem real através do homem virtual. Não sei se esse é um autocanibalismo simbólico virtual. Inclusive porque, com 65 anos, eu sei que a geração que está acabando do ponto de vista do nosso ciclo biológico sempre tem a sensação de considerar o que se anuncia como negativo. Não sei se esse mundo virtual é a perda de uma coisa fundamental do ser humano ou a invenção de uma outra forma de ser homem (CHARLOT, 2010, p. 19).

No mundo virtual os conhecimentos cibernéticos são partilhados e fragmentados e as relações se atomizam nos facebooks, orkuts, twitters, skypes, blogosfera.

Produzindo novas referências nas linguagens, símbolos, interação com outras culturas e valores, o mundo virtual desafia a escola, tornando-a anacrônica e desinteressante - a menos que esta canalize para seus espaços físicos discussões a respeito das estratégias de conhecimento com as novas decodificações. *Lan houses* são os espaços sociais da vez. Nas redes, as relações não precisam se prender a sistemas de regulação. Não existem dependências nem hierarquias. Os espaços se cruzam em nível planetário, em todas as dimensões e sentidos. Sendo bem aproveitados nas escolas, principalmente de Ensino Médio, podem desenvolver habilidades e potencializar a criatividade para a inserção no mundo do trabalho. Todavia, há que se ter um olhar para o alunado oriundo das massas populares - a grande maioria - cuja experiência e habilidade nem sequer é valorizada dada à sua “invisibilidade” pela sua classe social e grupos de pertencimento. São estes os verdadeiros “alunos fantasmas” da escola pública, responsabilizados pelo próprio fracasso escolar.

Costuma-se reconhecer que,

A dificuldade da escola para conservar seu valor cultural resulta da impossibilidade em proporcionar aos jovens ferramentas que os desloquem do lugar de espectadores passivos para ativos, permitindo-lhes interagir e decodificar criticamente os novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos; compreender os interesses em jogo, os propósitos implícitos, etc. É uma mudança radical do projeto cultural da escola (TIRAMONTI, 2005, apud KRAWCZYK, 2009, p. 26).

Não obstante seja uma transformação radical, ela é possível.

Parece existir certa resistência em relação a esta transformação radical na escola, principalmente em relação à utilização sistemática dos equipamentos de mídia, não só aleatoriamente, em aulas avulsas de informática para a assimilação de manuseios operacionais, o que rapidamente pode ser assimilado. O recurso pode e deve ser largamente explorado na inovação das aulas, na organização dos conteúdos e na elaboração dos currículos, tanto interdisciplinar, como específicos a cada disciplina. A utilização da tecnologia no espaço escolar, se bem orientada e conduzida, permite aproximação da escola com a realidade, desenvolvimento da

criatividade e dinamismo nas aulas, pois, “o fato de se tratar de uma escola não significa que esteja fechada ao mundo exterior” (SNYDERS, 2005, p. 125). Neste sentido, é presumível que a utilização em potencial das mídias em educação seja um imperativo para o desafio na competição da escola com a revolução tecnológica.

O aproveitamento racional deste recurso é uma porta aberta ao conhecimento, à criatividade, à potencialização de habilidades latentes e comunicativas, todos estes condicionamentos fundantes da inserção do jovem na sociedade cognitiva.

Contudo, a sistematização e organização do ensino em nível escolar com as novas tecnologias de comunicação não descartam a interação com o livro e a cultura escolar. O desafio é a interação dessa ferramenta com a dinâmica curricular, constituindo-se como meio de estudo, além de uma ferramenta estratégica e fazendo dela “o próprio objeto de estudo: como eles interferem em nosso cotidiano em nossa forma de ver o mundo nos valores sociais, nos modos de conceber as diferenças sociais, a pobreza” (KRAUKZYC, 2009, P.26).

Hoje a juventude é um grupo diversificado e conectado nas redes, que abrem portas ao conhecimento, à cultura, à informação em tempo real, à compreensão e amplitudes de visões de mundo com o avanço da ciência e tecnologias dos meios de comunicação.

Cabe à escola conduzir e aproveitar estes espaços para dialogar com os alunos, notadamente do Ensino Médio, as possibilidades e flexibilização de oportunidades participativas na dinamização das aulas com a utilização das redes. À escola caberá o papel social de promover debates sobre a sua utilização como ferramenta de interação e participação de todos, independentemente de suas origens e classes, com a inserção das mídias em educação em larga escala nos projetos curriculares do dia-a-dia escolar.

São muitos os desafios a serem superados.

O espaço social escola é unicidade pública e, portanto, aberto a todos. Contudo, valorizando tão somente a minoria favorecida, a escola deixa de atender os excluídos: filhos dos trabalhadores e jovens do Ensino Médio público que, na sua maioria, trabalham para estudar à noite. Segundo dados do INEP, em 2010 o número de alunos matriculados no Ensino Médio noturno ultrapassava a 2,9 milhões de jovens, o que representou a terça parte dos alunos que cursavam esta etapa da educação básica em 2009, segundo as estatísticas²⁰. Como essas escolas noturnas da rede estadual funcionam, na sua maioria, nos espaços cedidos de prédios escolares do ensino fundamental diurno da rede pública municipal, a qualidade da educação é precária pela redução da carga horária e impossibilidade de acesso a todos os espaços físicos da escola e a muitas atividades.

Como atender a esse grande contingente dos alunos dos cursos noturnos do Ensino Médio com programas inovadores, proporcionando-lhes lazer, práticas esportivas, culturais, artísticas, a compreensão da ciência aplicada ao desenvolvimento cotidiano, a possibilidade comunicativa como ferramenta para a articulação com o mundo? Distante, a escola parece mais um mundo a parte, longe de atender as grandes massas populares do alunado trabalhador em formação.

Em 1996, a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 2º, estabelece as três finalidades básicas: “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A expressão dos princípios básicos para ministrar o ensino aparece repetindo os mesmos incisos da CF, acrescentando-se, ainda, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e a “valorização da experiência extraescolar”.

Quanto à preparação para o trabalho, a profissionalização deixa de ser obrigatória, como na expressão da lei anterior, para preparar o jovem ao exercício

²⁰ Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/175/ronda-noturnacom-29-milhoes-de-estudantes-turno-da-noite-ganha-240238-1.asp>. Acesso em janeiro/2012.

das profissões para as quais hoje são exigidos conhecimentos técnicos cada vez mais específicos.

Com os Parâmetros Curriculares de 1999 para o Ensino Médio (PCNEM) estabeleceram-se reflexões e orientações para o fomento de desdobramentos curriculares para o Ensino Médio regular na contextualização dos conteúdos curriculares com a face real do alunado. Mas a ideologia e propostas apresentadas nesses parâmetros são opostas à realidade, pois irão atender os alunos favorecidos, que têm condições e tempo para estudos, deixando de fora a grande maioria, os alunos trabalhadores ou filhos dos operários, a grande massa popular dos desvalidos.

De nada adianta dizer que “a rede escolar existente necessita ampliação e aperfeiçoamento, precisa crescer mais do que já cresceu” (MENEZES, 2001, p. 204) para a inovação de uma escola de qualidade se a origem da crise é a divisão de classes e as escolhas que nela se processam...

O atraso histórico na implantação de um sistema educacional no Brasil e “o fato de a educação servir de termo de negociação entre correntes político-partidárias” (CUNHA, 2005, p.482) parece inibir os efeitos na implementação das inovações curriculares na escola básica.

A escola contemporânea parece resistir ao novo e conservar o anacronismo.

O Ensino Médio Inovador prevê um espaço de transformação da escola pública para atender a juventude e, como fênix, renascer das cinzas para recriar este segmento da educação básica no Brasil. No entanto, nas atuais condições de formação de jovens, a escola está ainda distante no seu papel social regenerador para atender essas demandas.

Há muitos desafios neste campo de batalha. Para articular a tríade *conhecimento, especialização e criatividade* na formação flexibilizada para a juventude, condizente com a visão de mundo e o desenvolvimento científico e tecnológico nos dias atuais, é necessário compreender o drama da juventude excluída, seus anseios, valores, fatores bio-psico-sociais de desenvolvimento nas comunidades carentes, as inseguranças próprias do ciclo etário e a linguagem

dos grupos na expressão de suas potencialidades e limitações nas diversidades culturais e históricas.

A possibilidade de dinamização de um ensino-aprendizagem em que sobressaiam aspectos qualitativos da formação humana só é viável numa sociedade justa, solidária e na igualdade de oportunidades para os excluídos, o maior contingente que frequenta a escola pública. Como lugar de encontro desses grupos jovens, a escola é seletiva, desagregadora e distante da realidade, porquanto os que mais têm dificuldades nas atividades que são inseridas no cotidiano escolar são os menos favorecidos, como é evidenciado nas análises das estatísticas da Pnad 2009.

CAPÍTULO 2

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: uma visão histórica

*Eu vi um menino correndo
eu vi o tempo brincando ao redor
do caminho daquele menino.*

(...)

*Aquele que conhece o jogo, o jogo das coisas que são.
É o sol, é o tempo, é a estrada, é o pé e é o chão.*

(...)

Força estranha
Caetano Veloso
1978

Nada se faz tão lento e tão veloz como o tempo, contingência dos eventos que compõem os cenários no jogo da vida.

Nos percursos da educação no Brasil já se construiu sobre muitas estradas de muitos passantes no *devir* histórico da formação de jovens, pois “quem muda o mundo são os que não se instalam, os que rompem a casca do ovo, os que indagam permanentemente e dizem *não* ao que de errado há” (ALENCAR, 1998, p. 10).

O objetivo principal do presente capítulo é o resgate dos percursos da educação no Brasil, com o fito de compreensão e interpretação dos processos políticos, gestores e pedagógicos na articulação sistêmica dos desdobramentos na educação básica ao longo da história.

Sendo a fase final desse segmento da educação, o Ensino Médio tem sido debatido em todas as esferas sócio-educacionais, buscando adequação de suas demandas à realidade contemporânea, definições na implementação de políticas públicas e a oferta de uma educação de qualidade e edificante para a juventude do Brasil.

Nesse sentido, o discurso pautou-se por percorrer a história da educação no Brasil centralizando a formação da juventude segundo pressupostos legais,

delineando o resgate das matrizes entrelaçadas sob o traçado de interesses políticos e contradições nos pilares sociais.

O foco na realidade do segmento terminal da educação básica permitiu melhor aproximação com o objeto da pesquisa nos desdobramentos deste capítulo. O estudo dos nexos contextuais históricos possibilitou a compreensão dos eventos relacionados à educação no Brasil, priorizando-se a formação da juventude para o trabalho numa sociedade de classes sob a égide capitalista. Novas Diretrizes Nacionais já aprovadas pelo CNE para o Ensino Médio e a articulação do programa Ensino Médio Inovador constituem eventos relacionados ao *dever* no momento atual de formação de jovens e adolescentes para a inserção na vida adulta²¹. Políticas educacionais para a implementação das mudanças em atendimento às demandas do mercado e dos jovens na escola de classes são os maiores desafios nos desdobramentos cotidianos da escola pública no segmento terminal da educação básica.

Os tópicos tratados nos capítulos foram: **1º)** discorreu sobre o *dever* histórico e o tempo como contingência dos eventos nos cenários da existência e nos cenários da educação no Brasil; **2º)** abordou o problema da descontinuidade de políticas públicas e suas conseqüências e o conceito weberiano “ideal-tipo” aplicado nos consensos em educação, contrastes e desafios **3º)** crises paradigmáticas nas indefinições político-pedagógicas nos pilares sociais; **4º)** e **5º)** cenários e atores no percurso histórico do ensino secundário no Brasil imperial e o Colégio Pedro II – instituição modelo, à época, e seu funcionamento na atualidade; **6º)** aborda o advento da república no Brasil industrial e as reformas na educação; **7º)** a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 4.024 de 1961 e políticas decorrentes; **8º)** discorreu sobre as possibilidades de superação das contradições da escola pública e do *status quo* em educação face os declínios históricos; **9º)** abordou a 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 5.692 de 1971 e seus efeitos no declínio da qualidade da educação no período da Ditadura Militar; **10º)** discorreu sobre o entrelaçamento de currículo, saber, trabalho e as

²¹ Ver texto completo em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf, acesso em 15/12/2011

relações com a formação no ensino Médio; **11º**) referiu-se às possibilidades de políticas inovadoras no Ensino Médio, análise de indicadores e tecnologias, expansão da escola técnica e referências sobre o centenário Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC); **12º**) abordou a 3ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.396 de 1996, os parâmetros da pedagogia das competências e as contradições na escola pública na formação do Ensino Médio.

2.1. Escola e história: considerações filosóficas e desafios

A educação no Brasil tem sido um caminho bem árduo no traçado de perspectivas de formação humanística.

A escola conjugada a interesses das relações sociais de produção no ideário político dominante parece permanecer distante da realidade e fins a que se destina.

No imaginário popular, esse *ser sempre assim* da escola não afeta o seu cotidiano, tampouco os envolvidos no processo, pois é ela a condição de ascensão social por meio da formação e aquisição de conhecimentos, pois, segundo Freitag (2007),

É a escola que transmite as formas de justificação da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumento necessário para a exploração da classe dominada. (FEITAG, 2007, p.63).

A regulamentação do funcionamento do universo da escola é estabelecida por vasta documentação na forma de leis, decretos, resoluções, entre outros.

Neste sentido, conforme a autora, a ideologia dominante veladamente imprime no âmbito escolar um clima de neutralidade e harmonia, que se propaga nas práticas dos sujeitos. Portanto, é na escola, buscando a ascensão pela qualificação e aquisição de conhecimentos, que o esquema de reprodução capitalista começa. Assim, a formação humana pela educação escolarizada está consolidada e reconhecidamente legitimada pelo poder opressor por meio dos pressupostos legais.

Contudo, a escola funciona e na sua existência concreta materializa os seus espaços ao longo de gerações, conservando tradições, disseminando ideologias e produzindo condições de formação humana.

Decorre que nada é estático e por assim ser, a escola entra em conflito quando da materialização das tensões no atendimento às demandas educacionais no âmbito das esferas da sociedade.

É na luta do *logos* indiviso dos opostos, conceito filosófico do século VI a.C e traduzido por Heráclito como *razão* que - aplicando-se ao entendimento das mudanças históricas no movimento do mundo - compreende-se o *estático* como *mudança*.

O aporte filosófico tem em si uma conotação bastante clara quando aplicado à interdependência relacional de plenitude estática na harmonia do universo escolar dominante – dominados. Não obstante sejam opostos, os dois pilares estão unidos no devir do dia-a-dia harmonicamente velado no *estar sendo* do cotidiano escolar que, por ser movimento, é transformado.

O sentido da filosofia do *devir* apela para essas transformações e contrastes, em que o curso dos eventos na história da educação, particularmente a formação de jovens, tem direcionado o cotidiano escolar ao longo de gerações. Sob o ideário político de liberdade e escola para todos, não obstante a consciência de que a educação - direito de todos – privilegia os escolhidos em detrimento das massas populares, a escola permanece estática em seu *devir* na luta entre os opostos.

Neste sentido corrobora Ghiraldelli Jr. (2006):

Não ignoramos a que ponto a juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela ideia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes, - escolas não para todos mas para privilegiados na massa enorme de população em idade de frequentá-la (GHIRALDELLI Jr., 2006, p.255).

O momento presente nos indefinidos caminhos do Ensino Médio no Brasil materializa conflitos político-educacionais dadas as diversidades regionais dos envolvidos – alunos, professores e gestores – e interesses capitalistas no âmbito

da escola pública numa sociedade de classes. A formação para o trabalho evidencia os contrastes, priorizando algumas juventudes bem sucedidas, mormente os da rede privada, em detrimento de outras oriundas das classes desfavorecidas na rede pública – o maior contingente populacional dentre esses jovens em formação.

A história transforma os cenários pelas mudanças das necessidades dominantes –dominados, cada oposto na sua órbita – todavia, em dependências mútuas, necessidades essas que já foram geradas de outras mudanças nesse contínuo *dever*. Onde não só na escola, mas em qualquer instituição, as mudanças geram tensões, conflitos, até que se harmonizem em novos assentamentos de consensos mútuos, pois, “pensa-se sempre afogado na realidade dos contextos onde se pratica” (SANTOS, 2010, p.103).

2.2. O problema da descontinuidade e o ” ideal-típico”²² em educação na compressão espaço-tempo

Em políticas educacionais as mudanças geram tensões e conflitos. Em decisões políticas descontínuas, o produto da ação pedagógica, obtido paulatinamente, é impossível ser avaliado nas estratégias de consenso dos ajustes e implementações aligeiradas em um mundo cada vez mais cambiante.

Harvey (1992, p.256-259) reflete a compressão tempo-espaço, condição cada vez mais presente nas interações sociais na “produção da volatilidade”. Segundo o autor, “para os trabalhadores, isso implicou uma intensificação dos processos de trabalho e uma desqualificação e requalificação necessárias às

²² O conceito de tipo ideal corresponde, no pensamento weberiano, a um processo de conceituação que abstrai de fenômenos concretos o que existe de particular, constituindo assim um conceito individualizante ou, nas palavras do próprio Weber, um “conceito histórico concreto”. A ênfase na caracterização sistemática dos padrões individuais concretos (característica das ciências humanas) opõe a conceituação típico-ideal à conceituação generalizadora, tal como esta é conhecida nas ciências naturais. Max Weber: Vida e obra. Disponível em <http://www.culturabrasil.org/weber.htm>. Acesso em novembro 2011.

novas necessidades de trabalho. (...) a volatilidade torna extremamente difícil qualquer planejamento de longo prazo”.

No sentido da reflexão do autor, os ajustes da legislação educacional, face à problemática das mudanças pelos avanços da ciência e interesses mercadológicos, não possibilitam avaliação no seu produto final na implementação de novas diretrizes para a formação da juventude e qualificação para o trabalho, cada vez mais especializado.

Portanto, não são avaliadas as políticas educacionais descontínuas, posto que vão sendo interrompidas em processos de mudanças constantes, conforme o giro capitalista de “produção de volatilidade”.

A indefinição para os rumos do Ensino Médio, há décadas, é motivo de tensão permanente, porquanto esta fase da educação básica se relaciona diretamente com a formação humana para o trabalho e a vida em sociedade.

Sobrepõem-se problemas cuja complexidade, diretamente proporcional à velocidade das transformações, é acrescida de questões para as quais não há tempo de apreciação, acumulando-se os conflitos que se materializam nas defasagens configuradas nas lacunas do devir histórico- temporal.

Em políticas educacionais, os atalhos que advém na implementação dessas políticas de consenso produzem desvios para a solução de problemas não resolvidos, contribuindo simultaneamente para o distanciamento entre intenção e ação na aplicação da lei em benefício do educando.

Nas relações sociais nada é estático, porquanto o mundo se transforma. Tudo tem que ser ajustado perante os problemas de toda ordem que se materializam nos conflitos entre interesses gerais e particulares das necessidades humanas.

Max Weber²³ concebe os chamados “tipos ideais”, representando o “conceito histórico concreto”, isto é, a particularidade face ao necessário ajuste perante o fenômeno concreto, geral.

²³ *Max Weber – Vida e Obra*. Disponível em <http://www.culturabrasil.pro.br/weber.htm>. Acesso em 12/06/2011.

Nas ciências sociais se concebe o estudo da humanidade - a generalização humana que, como tal, pressupõe a subjetividade nos seus padrões individuais. Da natureza retira-se a sobrevivência humana na satisfação das necessidades - situação generalizadora, concreta e normatizada nos condicionantes político-sociais polarizados nos ideários das divergências regulação-emancipação.

O “tipo-ideal”, segundo Weber, evidencia formas de desenvolvimento de uma ação “objetivamente possível”, cujo resultado difere da proposição concreta, normativa e generalizada, como, por exemplo, do que é estabelecido em leis que regulamentam as relações sociais.

Em política, a ação necessitará de ajuste, posto que não existe política perfeita para a sua implantação. A situação “típica-ideal”, na conceituação weberiana, estabeleceria, no consenso, o caminho da possibilidade objetiva da implementação. Implantar (fincar, estabelecer) significaria o generalizado e concreto; implementar, o “objetivamente possível”, a possibilidade, segundo o conceito de Weber, dependendo, portanto, de condicionantes e variáveis.

Tal conceito pode ser aplicado em políticas educacionais, posto que sofrem constantes mudanças e ajustes, devendo, por conseguinte, ser interpretadas e analisadas conforme o curso da possibilidade objetiva da ação, segundo variáveis condicionantes de sua implementação.

Contudo, se pela descontinuidade de ações educativas implementadas nos *aligeiramentos* e, por assim ser, não ser possível avaliações do produto final – dado que são políticas educacionais e como tal demandam planejamentos com efeitos a longo prazo - é de se supor que as soluções emergentes de tais decisões dificilmente ajustar-se-ão às crises das situações-problema que assomam das necessidades sociais. Haveria sempre uma desconexão entre a intenção e a realidade – perante problemas acumulados ao longo dos desvios materializados nas tentativas de acertos - e o modelo “ideal-típico”, conforme Weber, na solução de conflitos emergenciais com a implementação de ajustes face os desvios nas descontinuidades.

Um bom exemplo para a ilustração desse conceito weberiano em educação é a deteriorização não só dos espaços físicos, mas principalmente da política educacional implementada nos *aligeiramentos* para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) na cidade do Rio de Janeiro, nos meados dos anos 80. Os problemas foram se acumulando no “ideal-típico” de ações “objetivamente possíveis” estabelecidas para o seu funcionamento dentro das precariedades que, por razões de corporativismo político-partidário, resistências de professores e outros condicionantes, convergiram erroneamente para os *aligeiramentos* que, paulatinamente, esvaziaram a solidez da concretude normativa e generalizadora do projeto a inicial.

Assim corrobora Cunha nesse exemplo (2005):

Na rede dos CIEPs, a precária elaboração da proposta pedagógica [que já trazia um acúmulo de problemas] foi compensada pela montagem da Consultoria Pedagógica de Treinamento, no âmbito do Programa Especial de Educação, que estimulou a eleição de “professores-orientadores” para cada série (ou para cada matéria, no caso dos que atuavam de 5ª a 8ª série). Eles deveriam se reunir mensalmente com a equipe daquela consultoria, que tentaria homogeneizar os procedimentos e incorporar sugestões de cada escola. De volta aos seus CIEPs, os professores transmitiriam aos colegas o resultado a que se havia chegado (CUNHA, 2005, p.144).

Tudo funcionava bem; contudo, precisou-se ajustar a política normativa e generalizadora dessa proposta inicial no “ideal-tipo”, segundo o conceito weberiano, da “possibilidade objetiva” do que poderia ser feito na situação circunstancial de um projeto eleitoral, pois era construído “na pressa em atingir metas ambiciosas em função de disputa eleitoral” (CUNHA, 2005, p.147). Em meio à insanidade da corrida político-eleitoral, proliferava da noite para o dia a quantidade dos prédios pré-fabricados pela sua facilidade de construção. “Se, no início, previa-se a construção de 60 desses centros, a cada semestre a meta se ampliava, chegando a ser anunciada a construção de 500 CIEPs até o fim do mandato do governo” (CUNHA, 2005, p.141). Os ajustes, que logo assomaram da materialização dos conflitos pedagógico-administrativos cotidianos, se fizeram implantar em *aligeiramentos*, o que foi gerando o acúmulo de problemas que, distanciando cada vez mais a intenção da ação, levou o projeto ao fracasso.

Assim descreve Cunha (2005) tal circunstância:

Esse tipo de procedimento [normativa descrita pelo autor na citação anterior] mostrou-se eficaz apenas para os primeiros CIEPs. À medida que mais unidades foram entrando em funcionamento, especialmente em locais distantes da capital, a consultoria foi obrigada a incorporar técnicos que não faziam parte dos grupos de trabalho iniciais, [os “ideais-típicos”] principalmente nos encontros com “professores-orientadores” da periferia da área metropolitana e do interior do estado, revelando o limite institucional e pedagógico da pressa e da improvisação [os *aligeiramentos*] (idem, *ibidem*, p. 144).

A descontinuidade de projetos político-educacionais tem que ser meticulosamente avaliada antes da implementação, sobretudo pensada pelos protagonistas que articulam e dinamizam todo o processo, ou seja, docentes, alunos, gestores e comunidade escolar. O problema desses ajustes, interceptando o curso da generalização e concretude na regulação dos projetos iniciais, mormente provoca rupturas no curso dos desdobramentos do processo. O ideário político-partidário na vanguarda do “ideal-típico” consensual na materialização dos ajustes descaracteriza o projeto inicial. Os efeitos dessas distorções certamente consolidam desafios a superar para o estabelecimento de metas qualitativas nos planejamentos educacionais: o produto, alcançado a longo prazo, é inviabilizado nos processos avaliativos e consequentes *feedbacks* na realimentação do sistema.

2.3. Cenário educacional: indefinições e os pilares da crise

No Brasil, acumulando-se problemas não resolvidos ou com soluções tardiamente estabelecidas na definição de políticas em educação, os atalhos e retrocessos deixaram lacunas. A maior consequência cristalizar-se-ia nos obstáculos que hoje materializam os maiores conflitos e desafios no âmbito educacional, dificultando a implementação de políticas para a formação da juventude.

Desde o tempo do Império, a definição de um possível sistema educacional brasileiro pautou-se nos ditames de uma organização elitista, privilegiando tão

somente as camadas de uma sociedade agrária, já predestinada à ocupação de posições hegemônicas de vanguarda no âmbito político-econômico- social da realidade brasileira.

A sociedade escravocrata e o ideário político privilegiando as camadas sociais hierarquicamente superiores na desvalorização do trabalho servil, inculcando nos menos favorecidos e seus descendentes a condição alienante que por mais de dois séculos os transformou em “coisas”, “propriedade humana”, “semovente” (CURY, 1998, p.31), pautou-se por desprovê-los até dos direitos civis e do exercício pleno da cidadania.

Nos cenários da realidade educacional brasileira, o país atravessou diversos contextos educacionais em que representações sociais fomentaram a cultura e como tal, a representação ideológica dominante-dominados dos sujeitos envolvidos.

Os pilares regulação-emancipação da sociedade movimentam os opostos no devir dos interesses das necessidades humanas e capitalistas. Contudo, do ponto de vista do sistema educacional a crise não é reconhecida.

Segundo Freitag (2007), Gramsci divide a instância do Estado em duas esferas, a saber: a sociedade política e a civil. A primeira constituída pelo poder repressivo (governo) e a segunda pelas associações de classe (mídia, igrejas, escolas, sindicatos). Essa última a autora remete ao discurso de Gramsci, que explicita: “*essa classe busca obter o consentimento dos governados, através da difusão de uma ideologia unificadora, destinada a funcionar como cimento [grifo do autor] da formação social*” (GRAMSCI apud FREITAG, 2007, p.67).

Em tal contexto, a ideologia funciona como o amálgama constituinte desse poder unificador do Estado da sociedade capitalista, possibilitando o fortalecimento das estruturas de consenso e acomodação da sociedade civil.

O funcionamento da escola como AIE, segundo a concepção de Althusser, na perpetuação das relações de produção, presume desdobramentos políticos hegemônicos. “Toda classe hegemônica procura concretizar sua concepção de mundo na forma do senso comum” (FREITAG, 2007, p.73), o que possibilita a materialização dos caminhos da história em estruturas que permitem a solidez do

esquema de dominação existente, consolidado no ideário político internalizado e inculcado na estância dos dominados.

Contudo, a política é feita pelos homens e como tal é um processo de relações recíprocas governantes–governados. As crises serão contornadas na lógica das estratégias e acordos para que se alcance uma situação de equilíbrio no atendimento das necessidades (BORGES, 2010)²⁴.

No momento atual, o foco é o Ensino Médio e a adequação de políticas educacionais no atendimento às necessidades voltadas à formação da juventude brasileira no seu contexto das relações sociais. Reforçar o ensino Fundamental? Acesso à Universidade? Ensino técnico? A crise circunstancial, de raízes históricas, impera o estabelecimento de decisões num momento de transição e mudanças.

Boaventura Santos (2010) explicita o que vem a constituir-se em crises paradigmáticas, crises essas que resultam nas mudanças - como os imperativos de inovações no sistema educacional com relação à formação da juventude do Ensino Médio no Brasil.

O Ensino Médio público se volta para o trabalho.

Mesmo com o ensino técnico-profissionalizante em expansão histórica desde 2003 por iniciativa do governo Lula, o crescimento da Rede Federal de ensino técnico com a transformação, em todo o país, do Centro Federal de Educação Tecnológica em Instituto Federal a partir de 2008 e a conseqüente expansão da formação técnica em nível médio e superior, presencial ou na modalidade à distância, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e ainda outros caminhos que vêm sendo abertos à juventude brasileira para a formação técnico-profissionalizante - ainda assim é mínimo o atendimento diante dos elevados índices de pobreza no Brasil. “Dados do Censo 2010 revelam que a renda dos mais ricos (média de R\$ 16.560,92

²⁴ Prof. Zacarias Pereira Borges. Apontamentos de aula da disciplina Política e Legislação Escolar Brasileira, realizada no dia 23/08/2010, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), no Curso do Programa de Mestrado Interinstitucional (MINTER) do Convênio UNICAMP / IF-SC,

mensais) é maior que a de 40 brasileiros mais pobres (R\$ 393,43)²⁵. O problema educacional é social. A questão é política. Ensino técnico cabe no currículo do Ensino Médio regular. A pressão exige mais para a educação.

Dir-se-ia configurar-se, este momento, na busca de soluções para uma *crise final de transição paradigmática* (SANTOS, 2010) que ocorre, dentre tantas, no projeto sócio-cultural da pós-modernidade. O autor explicita as crises histórico-temporais intercambiadas nos pilares de *regulação* e *emancipação* da sociedade. O primeiro pilar é constituído pelos três princípios: Estado, Mercado e Comunidade e o segundo, por três lógicas de racionalidade: Estético-expressiva da arte e da literatura, Moral- prática da ética e do direito e Cognitivo-instrumental da ciência e da técnica.

Decorre que, no atual momento, considerando o aporte do autor, uma representação social do princípio estatal do *pilar de regulação* - nessa análise o MEC - atravessa período de tensão, pressionado pelas dificuldades que o sistema educacional vem enfrentando e a busca de soluções emergenciais para a problemática do Ensino Médio no atendimento às demandas educacionais e do mercado.

Simultaneamente, o *pilar de emancipação*, representado neste aporte pelas três lógicas de racionalidade - científica, ética e expressiva - (SANTOS, 2010) explícitas na representatividade de seus atores- jovens e adolescentes no ensino Médio público, professores, gestores das escolas públicas – também está em crise por não atender, este segmento, a terminalidade esperada conforme o disposto no Art, 22 da LDB 9394/96: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A situação atual, pela análise em referência, induz a reflexões: a distância expressiva entre as representações sociais dos anseios e esperanças da juventude e a função social da escola pública de Ensino Médio na formação desse

²⁵ Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Problemas_sociais_do_Brasil. Acesso em dezembro 2011.

contingente populacional, mormente os mais pobres, a maior classe que frequenta a escola pública.

Tal crise pode ser comprovada nos altos índices de evasão, desinteresse pelos currículos defasados e desconectados com a realidade, situação precária das escolas, falta de professores, entre outros indicadores.

No debate nacional sobre a escolaridade da população brasileira, a questão do conhecimento adquirido nos últimos anos pela população infantojuvenil, faixa correspondente à chamada educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), tem sido uma constante. As evidências estatísticas revelam uma média muito baixa de anos de estudo concluídos, especialmente se comparada a outros países dos mesmos níveis de desenvolvimento econômico e social. Em 2009, o brasileiro de 15 anos ou mais de idade tinha, em média, 7,5 anos de estudo, ou seja, não conseguiu concluir o ciclo fundamental obrigatório, direito adquirido nacionalmente (Síntese dos Indicadores Sociais 2010).

O autor esclarece: “a crise final de um determinado sistema social reside em que a crise de regulação social ocorre simultaneamente com a crise de emancipação” (idem, ibidem, p.42-43).

Dado o imperativo das mudanças nas representações sociais dos envolvidos – gestores, professores, alunos - e pelas tensões geradas da materialização destes conflitos, parece determinante o estabelecimento de políticas públicas adequadas à emancipação dos jovens para a transformação social, o que poderá possibilitar recriar a realidade do Ensino Médio no Brasil.

Configura-se um momento de *crise final de transitoriedade paradigmática*, na expressão de Santos (2010). A solução remeteria, pois, à possibilidade de atendimento às necessidades dos atores do pilar da emancipação – juventude do Ensino Médio - e o equilíbrio nas tensões do pilar de regulação – MEC – na adequação de um diretivo expressivo radical de mudanças na escola pública na sua função social: inclusão dos excluídos dentro e fora da escola, atendimento às necessidades dos jovens e a conseqüente emancipação.

A educação brasileira há tempos atravessa profundas crises no atendimento à juventude do Ensino Médio. Segundo Krawczyk (2007)

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro é consensual a percepção de que o ensino médio é uma etapa que provoca os mais controversos debates, seja pelos persistentes problemas de acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade. As atuais deficiências do ensino médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWKZYK, 2007, p.7).

Ao longo de tantas páginas na história da educação, não obstante soluções houvessem sido implementadas para o necessário equilíbrio entre os pilares sociais nas decisões político-educacionais, parece terem sido efêmeros os períodos de calma no mar bravio dos desafios e incertezas do verdejante Brasil.

2.4. O primeiro desmonte: conseqüências nos palcos atuais

Dois séculos e uma década, inicialmente, delinearam caminhos e descaminhos, desde a formação humanística introduzida pelos jesuítas em 1549, estruturada sob a égide da doutrina religiosa e Reforma Católica do século XVI no velho mundo, até 1759, quando de sua expulsão do Brasil pelo Marquês de Pombal.

Conquanto fossem feitas críticas ao trabalho educacional dos padres da Companhia de Jesus - na Europa os jesuítas já eram perseguidos por sua ingerência no campo político-econômico dos países mais desenvolvidos, que buscavam, por isso, consolidar movimentos abertos à educação laica – seu trabalho na colônia portuguesa representou os primórdios de um modelo educacional para o Brasil.

Com o desmonte do processo, nada mais foi feito que se aproximasse, ao menos, da organização humanística implantada na formação jesuítica com a criação das primeiras escolas nas províncias, o que corroborava o ideário da corte de pouco ou nenhum investimento que não fosse destinado à geração de lucros para a Coroa (GOUVÊA, 2003).

Durante os 210 anos em que os jesuítas estiveram no ápice da única medida existente de metodologias e práticas para a formação humana, muitos benefícios foram alcançados, a despeito da inexistência da educação sob a égide de um sistema centralizado. “Durante esse tempo eles fundaram colégios com vistas à formação dos religiosos. Ainda que os filhos das elites da colônia não quisessem, todos eles, se tornar padres, tinham que se submeter a tal ensino” (GHIRALDELLI Jr., 2006, p.25).

Ratio Studiorum era “o plano de estudos da Companhia de Jesus” (idem,ibidem), o qual constituiu-se, portanto, no primeiro modelo de ação pedagógica no Brasil, tendo sido a principal atividade dos jesuítas cuja ação já se solidificava em grande expansão no mundo como uma resposta aos desafios e conflitos religiosos protestantes.

A atividade jesuítica preconizou uma sistematização da ação intencional educativa na formação humana, pois, segundo Moser (2008),

Os estabelecimentos educacionais criados pelos jesuítas seguiam normas padronizadas, sistematizadas no Tratado *Ratio Studiorum*, que continha um currículo único para estudos escolares e que se dividia em dois graus, são eles: o *Studia Inferiora* desenvolvidos em até sete séries anuais e os *Studia Superiora*, que compreendiam os cursos de Filosofia e Teologia. Os dois graus se assemelhavam, respectivamente, aos atuais ensinos médio e superior (MOSER, 2008, p.106).

Desses palcos, no descortinar dos cenários da educação brasileira até a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, muitos atores fizeram parte. Tentativas de acertos, muitos ensaios e erros e/ou descasos político-ideológicos teriam permeado caminhos na formação dos adolescentes e jovens de muitas gerações, “nas terras que tinha um povo que podia esperar.” (GOUVÊA, 2003, p.4).

A inércia para com a educação pública por mais de três séculos convergiram para um fluxo de problemas estruturais na “promoção humanística, científica e tecnológica do País” (Art. 214 da atual LDB).

Na implementação de políticas públicas para o Ensino Médio na sociedade contemporânea, o maior desafio é o ajuste, o mais perfeito, da possibilidade da intenção e ação na prática pedagógica dos desdobramentos curriculares. É a função social da escola na “universalização do atendimento escolar e formação

para o trabalho”, entre os princípios proclamados no artigo constitucional em referência.

O distanciamento entre a intenção e a ação política na tomada de decisões parece constituir-se em resistências a superar na implementação de políticas públicas educacionais no âmbito escolar. O gerenciamento dos processos se consolida do individual para a coletividade nas representações político-ideológicas dos sujeitos envolvidos. “Os lugares psicossociais já estão dados previamente na estrutura das relações que configuram a escola.” (JUSTO. In CARRARA, 2004, p.102).

Sob esta ótica, os processos relacionais na implementação de ações político-educacionais em âmbito escolar modelam a objetividade estrutural interiorizada na subjetividade, o que, não raro, poderá materializar-se em conflitos na dinamização dos procedimentos coletivos cotidianos de seus atores: gestores, professores, alunos, comunidade adjacente e parâmetros condicionantes das diversidades culturais.

“Os primeiros, principais agentes, de certa forma, já estão “formados” para a formação da juventude, daí as dificuldades nas relações com o novo” (BORGES, 2010)²⁶.

As relações sociais na escola são ancoradas no processo de transformação que simultaneamente transforma e é transformado, portanto são significativamente estruturadas e estruturantes na mediação dos processos interativos no âmbito escolar (SOLIGO, 2010)²⁷.

As resistências são o desafio.

A educação brasileira descortina, em ascensões e declínios, contribuições cujo legado histórico permanece nos contextos relacionais de educação

²⁶ (idem, ibidem)

²⁷ Prof^a Ângela Soligo. Extraído dos apontamentos da aula de Teoria das Representações Sociais, ocorrida no dia 16/04/2010 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), no Curso do Programa de Mestrado Interinstitucional (MINTER) do Convênio UNICAMP / IF-SC,

intencional e formalizada para a formação humana, em especial o ensino ministrado à juventude do Brasil através de gerações.

A despeito da expulsão dos jesuítas no período pombalino, os dois séculos e uma década de trabalhos desses padres nas terras brasileiras frutificaram, com a criação de escolas, a fundação de núcleos de povoamento; o Tratado *Ratio Studiorum* era o único documento a considerar-se como “sistema” articulador de “um curso básico de humanidades com um de filosofia, seguido por um de teologia” (GHIRALDELLI Jr., 2006, p.26).

Os declínios espelham-se na realidade da educação básica - notadamente o Ensino Médio no Brasil - que traz em seu âmago as raízes históricas desse atraso secular na implantação de um sistema educacional democrático no país.

Assim Ghiraldelli Jr.(2006) explicita a formação jesuítica:

Sob os jesuítas, na prática, o que ocorreu foi que o ensino das primeiras letras ficou sob o encargo das famílias, na sua maior parte. As famílias mais ricas optaram ou por pagar um preceptor ou por colocar o ensino de suas crianças sob os auspícios de um parente mais letrado, de modo que os estabelecimentos dos jesuítas, quanto ao atendimento dos brancos e não muito pobres, se especializaram menos na educação infantil que na educação de jovens já basicamente instruídos (GHIRALDELLI Jr. , 2006, p.26).

Encontrar as saídas para os problemas emergentes das decisões políticas no Brasil de hoje é o maior desafio face à cristalização de um atraso secular em relação à formação de crianças e jovens, cujos caminhos são traçados no esboço dos passos delineados nas decisões políticas gestoras e determinantes de ações educacionais.

2.5. Educação no império e o “velho-novo” Colégio Pedro II: modelo que atravessou a história

O país era privilegiado pela natureza.

Céu azul, rios e mares exuberantes, cascatas, animais, florestas virgens... Riquezas naturais, singularidades culturais e étnicas nativas, costumes, valores, heranças históricas e o povo - a maior das riquezas!

Todavia, a avidez do padrão colonizador que favorecia a usurpação de lucros para a Coroa parece ter descolorido a beleza do cenário - palco que tantos atores tentaram revitalizar na história da educação brasileira.

Porém, o *script* já estava pronto no modelo colonizador.

Ao longo de gerações, os atores viveram as cenas entrecortadas de oscilações, cujas escaladas e declínios constituem hoje os desafios na formação de jovens e adolescentes de todo o segmento básico da educação.

Os reflexos nas atuais crises remontam à inércia político-ideológica que, pelo modelo colonizador, acarretou a privação da liberdade de muitas gerações de trabalhadores em prol da acumulação de riquezas. “A educação no período colonial ocupou um lugar secundário no cotidiano da colônia e nos interesses político-administrativos da coroa portuguesa, pois a mesma não tinha interesse em formar na colônia uma massa pensante” (MOSER, 2008,p.99).

O Brasil ficou atrasado na construção de sua história educacional.

O império escravocrata teria impossibilitado articulações no estabelecimento de estratégias político-educacionais para a formação da juventude brasileira.

Portanto, o legado da educação na sua trajetória histórica é parte do processo desse desmonte, pois, corroborando com o autor,

A educação escolar é herdeira direta do sistema discriminatório escravagista sob denominação imperial. Mesmo tendo deixado de existir, o escravagismo deixou marcas persistentes na escola atual, apesar do avanço do capitalismo no Brasil e de alguns períodos de maior abertura do sistema político (CUNHA, 2005, p.31).

A implantação de um sistema educacional direcionado à população instituindo um modelo de ensino primário chegou com atraso, abrindo lacunas na formação escolarizada, “reforçando a desconsideração de uma organização escolar básica (deslocada na verdade para o âmbito doméstico) e de iniciativas abrangentes relativas ao ensino primário”. (CURY, 1998, p.31-32).

A educação é decisão política e conscientização da transformação social através da humanização, o que confere ao ser características humanas extraídas

da cultura onde está inserido, constituinte e constituído pela sociedade na construção de sua história.

Neste sentido, educar,

É o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens (ARENDR, 2009, p.247).

Todavia, no seio de um Brasil escravocrata, o inevitável certamente chegaria no modelo colonizador excludente, na fragilidade de uma educação moldada sob o ideário usurpador de riquezas – e aniquilação de sonhos de emancipação. Registros históricos expressam que

Aliás, não precisávamos muito de educação: a colônia era um mero acampamento provisório para captar matéria-prima que seria enviada à Coroa e dali para Londres. Qualquer sintoma de arraigamento à terra e de civilização era extirpado violentamente. (...). Fábricas eram proibidas porque – dizia o arrazoado da Coroa – “é evidente que quanto mais se multiplicar o número de fabricantes, mais diminuirá o dos cultivadores”. (daí surgiu o *slogan* de país essencialmente agrícola! (LIMA, apud MOSER, 2008, p. 111).²⁸

No campo da educação elementar no regime imperial, abriam-se muitas escolas, chamadas Escolas de Primeiras Letras, que nasceram sob a égide da Constituição de 1824. “Essa carta constitucional continha um tópico específico em relação à educação. Ela inspirava a idéia de um sistema nacional de educação. Segundo ela, o império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidade” GHIRALDELLI, 2006, p. 28).

Foram abertas as Escolas de Primeiras Letras nas principais localidades do país, porém não se falava em ensino primário como um sistema central e universalizado, muito menos em democratização da educação. O governo central transferia para as províncias a instrução primária, conforme definição estabelecida no Ato Adicional de 1834 (SAVIANI, 2005).

Segundo Ghiraldelli Jr. (2006),

²⁸ “Texto extraído e adaptado de: LIMA, Lauro de Oliveira, Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. Brasília; Ed.. Brasília, 1974, p.74-76” (MOSER, 2008, p.111).

O ensino no império foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a escola de *ler e escrever*, que ganhou um incentivo da Corte [o *Subsídio Literário*] e aumentou suas disciplinas consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das *Aulas régias*, mas ganhou uma divisão em disciplinas, principalmente nas cidades de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro. (GHIRALDELLI Jr., 2006.p.28).

O ensino público não tinha uma política central integrada e integradora, “o que nutria não só um caráter heterogêneo para a educação brasileira da época (...) [como] uma imensa alteração na qualidade da educação” (idem, ibidem, p.29).

Assim, para que juventude estava destinado o modelo de educação secundária do império? Como o acesso a este segmento sem a base da educação elementar? Que jovens a organização escolar vigente à época pretendia formar?

Incrivelmente, a história parece voltar ao presente nos mesmos questionamentos.

Como num movimento reflexivo, são estas as mesmas indagações que conduziram à síntese do problema atual.

Decisões político-educacionais do passado veladamente excludentes abriram profundas lacunas que hoje assomam nas crises educacionais para a formação da juventude.

Delineavam-se, no inconsistente esboço de curso primário, os pilares que traçariam os caminhos da educação básica pública no Brasil.

Indicadores estatísticos que avaliam a educação básica do país, atualmente com baixos índices para o Ensino Médio, refletem políticas educacionais que o passado legou à formação da juventude no Brasil.

Portanto, o desafio no momento atual, refletindo o sentido de educação de Arendt, seria a ousadia no enfrentamento, pelos educadores, dos problemas contemporâneos que refletem essas heranças de episódios históricos - especificamente, nesta análise, a formação dos jovens e adolescentes para a “renovação” perante a problemática do Ensino Médio público no Brasil.

Segundo a autora, com “a vinda dos novos e dos jovens” os cenários têm se renovado na “Terra dos Homens” (EXUPÉRY, 1991), constituídos e constituintes na história da humanidade.

Contudo, a “educação para a contestação e a resistência” (ADORNO, 2006) é a compreensão do verdadeiro papel social da “pedagogia democrática” (idem, ibidem) nos processos educacionais para a formação da juventude. É a escola pública sem critérios de segregação de classes sociais, onde o mais rico triunfa e o mais pobre fracassa. Como refletiu Arendt, o jovem é a esperança para salvar o mundo da ruína, qual seja a desigualdade e a injustiça social na expressão de situações de abandono, fome, doenças, desemprego, drogas, violência, miséria, desamor e banalização da vida. É crise político-social, depende de vontade política para inverter as regras do jogo na inclusão das grandes massas dos excluídos Brasil afora. É o desafio no papel não só da escola – esse o essencial – mas igualmente de instituições especificamente regeneradoras para a reversão desses processos. Para “salvar o mundo da ruína”, como reflete Arendt, a esperança reside na salvação de tantos adolescentes e jovens da degradação da humanidade!

Todavia,

Transgressores no processo de sua recuperação e mudança, as instituições jurídico-políticas os encaminham na direção contrária: punem, humilham e dizem a eles: “Vocês são o lixo da humanidade”. Quando seria necessário reforçar a auto-estima dos jovens, isso é o que lhes é dito quando são enviados às instituições “socioeducativas”, que não merecem o nome que têm – o nome mais parece uma ironia. Sendo lixo, sabendo-se lixo, pensando que é este o juízo que a sociedade faz sobre eles, o que se pode esperar? [grifos do autor] (SOARES, 2007, p.145).

A educação escolarizada beneficiou a parcela da elite imperial, com oportunidades para o acesso ao ensino secundário e superior. Às classes desfavorecidas – as mais necessitadas – carecia a base fundamental indispensável ao acesso, pois até então, “pouco ou nada se podia esperar do ensino primário” (CURY, 1998, p.32) no atendimento à população. A política educacional era discriminatória, pois, conforme o autor, estavam excluídos desta base inicial fundamental

(...) Os escravos, os forasteiros e as mulheres, por razões diversas e distintas, consideradas as crianças como seres incompletos; e tendo-se uma sociedade agrária espalhada, pouco ou nada se podia esperar do curso primário. Desta maneira, só os adolescentes livres privilegiados, de preferência do sexo masculino, tinham acesso ao ensino secundário, cujo modelo era dado pelo Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1837 (SOARES, 2007, p.145).

No regime imperial, o Colégio Pedro II, portanto, a despeito de tantas desigualdades, foi o modelo oficial das doutrinas político-educacionais prescritas exclusivamente para o ensino secundário, pois o curso primário que se desenhava naquele momento histórico da educação não seria para a elite.

Tradicional e imponente - representando hoje um marco histórico na educação do Brasil e ministrando ensino de qualidade - a renomada instituição foi o modelo para os demais estabelecimentos particulares existentes nas províncias e para as aulas avulsas, as Aulas Régias, que “só existiram nas cidades e vilas mais importantes” (GOUVÊA, 2003, p.5).

A instituição ainda hoje é mantida pelo sistema federal de ensino, conforme Artigo 242 , parágrafo 2º da Constituição Federal: “O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal”.

Assim, nas páginas da história da educação, o padrão de formação humanística do Colégio Pedro II “inaugura no Brasil um ensino gradual e orgânico, enfatizando o que se poderia chamar de ensino clássico com matizes de ensino científico” (CURY, 1998, p.32).

A criação do CPII, indubitavelmente, representou um marco positivo do poder moderador em prol da educação. Contudo, o acesso à instituição - que até hoje é referência educacional no país, conservando tradições e resquícios históricos - era privilégio dos afortunados jovens da elite imperial que, na verdade, aspiravam galgar ao nível superior.

Segundo GHIRALDELLI Jr.,(2006),

Um elemento de destaque da época imperial foi, sem dúvida, a criação do Colégio Pedro II, em 1838. Seu destino era servir como modelo de instituição do ensino secundário. Mas ele nunca se efetivou realmente como modelo para tal nível, tomado em si

mesmo, e vingou como uma instituição preparatória aos cursos superiores. (GHIRALDELLI, 2006, p.31-32).

Negligenciando as classes desfavorecidas, o regime imperial negava a possibilidade de acesso ao ensino qualificado com o desinteresse pela educação popular. Voltado ao ensino clássico e científico, o Colégio Pedro II manteve sempre a tradição de formação humanística, voltada para os afortunados jovens da elite.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2005), a oposição entre o modelo positivista²⁹ e humanista dos padres da Companhia de Jesus delinearão as bases de muitas reformas implantadas na instituição, que se consolidou como modelo de ensino, à época:

Ao longo do Império, [o CPII] sofreu várias reformas curriculares. Tais reformas oscilaram entre a acentuação da formação literária dos alunos em detrimento do cultivo das humanidades. Tal oscilação se deveu às disputas do ideário positivista contra o ideal humanista de herança jesuítica. Quando o ideário positivista levava vantagem, na medida em que caía nas graças dos gostos intelectuais da época, o Colégio Pedro II passava a incorporar mais disciplinas científicas. Quando os positivistas perdiam terreno, voltava-se para uma grade curricular de cunho mais literário (GHIRALDELLI Jr., 2005, p. 29-30).

Oscilando entre os ideários político-partidários de tantos períodos históricos, o tradicional estabelecimento de ensino manteve-se sempre imponente na envergadura de sua vanguarda de modelo educacional, onde ainda hoje passado e presente se mesclam nas páginas de sua história.

Foi neste sentido - permeando passado e presente - que o Prof. Wilson Choeri, ex-aluno, professor e por longos anos dedicado diretor geral da instituição, cunhou em 1980, quando à frente da Direção de Ensino, a expressão “velho-novo Colégio Pedro II”, por incorporar as tradições do passado no atual desenvolvimento da ciência em prol da educação.

²⁹ “O positivismo, no caso, era o que vinha da doutrina de Auguste Comte (1798-1857). Sustentava que a única forma de conhecimento, ou a mais elevada, era a gerada a partir da descrição dos fenômenos captáveis pelos sentidos. (...) O ensino que seguia a doutrina comtiana era, em princípio, aquele que levaria o estudante a um maior cuidado não com as grandes obras da literatura e, sim, com os tratados a respeito das ciências experimentais” (GHIRALDELLI Jr, P. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez Editora, 2005).

Neste contexto histórico, emergia assim um paradigma de formação para a juventude que seria a vanguarda para muitos outros estabelecimentos particulares destinados ao ensino secundário. Ao menos seria - não obstante a distância do acesso aos “desvalidos da sorte” (CURY, 1998). No mar revolto de incertezas face à inexistência de um sistema central, o modelo do CPII resplandeceria a luz de um farol a guiar o leme na escura noite da educação à deriva.

Todavia, o atraso em que se encontrava a educação brasileira em relação à organização dos sistemas de ensino nacionais de outros países era alarmante. Conforme Saviani (2005),

Só em 1827 nós tivemos uma lei aprovada pelo Parlamento que determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras nas principais localidades do país. Essa lei – já empobrecida porque nem de escola primária se falava, mas de escolas de primeiras letras -, no entanto, não chegou a ser propriamente implantada. Veio em 1834 o Ato Adicional e a educação popular, quer dizer, a instrução primária, ficou definida como da alçada das províncias. O Governo Central, portanto, desobrigou-se da chamada educação popular, ou seja, da educação elementar, que era o ensino primário que começava já a se definir como destinado ao conjunto da população, tendo, pois, um caráter universal (SAVIANI, 2005, p.110).

Neste sentido, a universalização de um sistema popular descentralizado, assomando na fragilidade de um sopro de educação elementar e à mercê da instabilidade organizacional das províncias, que pouco ou nada poderiam realizar em termos de benefícios, certamente estaria fadada ao fracasso e, conseqüentemente, à impossibilidade de permitir o acesso ao secundário, que era destinado à elite.

Portanto, os caminhos da educação popular para a formação da juventude brasileira não eram outros senão os pautados na injustiça e exclusão, ainda que os estabelecimentos de ensino, à época, seguissem o modelo do colégio imperial. O ensino ministrado nesses estabelecimentos era elitista, destinado à classe favorecida, um modelo para inclusão – contudo excludente!

A história tem evidenciado tentativas de superação das crises sociais sob a égide reguladora, como a “Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, (...) [que]

instituiu a liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte e a liberdade do ensino superior em todo o país” (GHIRALDELLI Jr., 2006, p.30).

Segundo o autor, tal reforma impregnou o ensino de uma liberdade tal que o aluno poderia escolher onde e com quem estudar, sem métodos ou pessoas capacitadas para o magistério. No final, eram submetidos a um exame de aprovação expedido pelos estabelecimentos onde haviam estudado. “O Império, assim fazendo, tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames” (idem, ibidem).

Desdobramentos de tal política educacional por legiões de gerações, conforme o autor, deixaram resquícios na atualidade, “como o caso da incapacidade que temos de fazer o ensino secundário funcionar sem o parâmetro dado pelos exames vestibulares” (idem,ibidem).

Portanto, sem uma organização mínima como embasamento indispensável na formação escolarizada para o ingresso no curso secundário, o modelo imperial elitista para o acesso a esse segmento só poderia mesmo atender a uma pequena e privilegiada parcela da juventude brasileira, excluindo do processo os mais necessitados.

Neste sentido, supõe-se o quão restrita seria, para a juventude, a amplitude de acesso àquela etapa de educação básica. Os desfavorecidos estudantes das classes populares não poderiam mesmo frequentá-la. Estariam notoriamente despreparados por estranheza ao sistema e falta de embasamento.

O legado do ideário veladamente excludente assoma hoje, conseqüentemente, nos conflitos atuais nos desdobramentos das políticas educacionais para o Ensino Médio. A discriminação rico-pobre evidenciava-se nas ações educacionais para a formação da juventude imperial. A formação no curso secundário, hierarquizada e “para a mente”, seria explicitamente direcionada àqueles jovens oriundos das classes mais altas da sociedade, o que é corroborado na análise de Cury (1998):

Este segmento do ensino secundário, voltado para a propedêutica das elites, cuja extração se dá nos estratos superiores de uma sociedade agrária e hierarquizada, incontestavelmente deixou sequelas (talvez mais do que isso) até hoje. A função propedêutica, de acordo com esse modelo, tem um nítido sentido

elitista e de privilégio, com destinação social explícita (CURY, 1998, P.32)..

O Colégio Pedro II seria, portanto, o padrão distante, restrito, *apartheid* na formação para a juventude, pois “sem oferecer ensino fundamental e voltado para a formação propedêutica, para os exames preparatórios de futuros bacharéis e médicos, pouco se podia esperar em termos de acesso mais amplo”. (idem, ibidem).

Não obstante a restrição - e quase absurdos três séculos depois das primeiras escolas jesuíticas - o Colégio Pedro II viria implantar no Brasil o modelo oficial de educação clássica e científica de ensino secundário humanístico para a juventude. Todavia, inacessível! ⁽³⁰⁾.

2.6. Mudanças econômicas e profissionalização no início do Brasil republicano

Através de modelos, projetos pedagógicos e ações políticas sempre muito bem intencionadas, contudo distantes da realidade contextual, notadamente para a juventude egressa de sistemas tão frágeis e inconsistentes de ensino, a

³⁰ O imponente Colégio Pedro II hoje se expande por diversos bairros das zonas norte e sul da cidade do Rio de Janeiro nas suas 14 unidades, oferecendo Ensino Fundamental e Médio Regular. A Unidade Centro, cujo prédio é tombado pelo Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura – IPHAN desde 1983, como “um dado de nossa nacionalidade”, conserva resquícios históricos no memorial das belezas e tradições da arquitetura do passado. Permeando a modernização, escadarias de mármore, lustres, quadros, ornamentos, salões e amadeirados de lei de seus ambientes e mobiliários são hoje um referencial na educação de qualidade. Tradicional e histórico, o CPII se modernizou no seu legado. As práticas escolares são adaptadas às transformações e realidades. Oferece aulas de Música, Dança, Teatro, Natação, Esportes, Informática, Línguas Estrangeiras Modernas (nos Clubes de Inglês, Francês, Espanhol e Italiano), Bibliotecas, Laboratórios. O acesso, ainda restrito, é através de processo seletivo para o 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ano) e Ensino Médio (1º ano). O ingresso no 1º ano Fundamental é por sorteio. Aos sorteados, a vantagem é a garantia do acesso direto, sem concurso, até o 3º ano do Ensino Médio. É restrito, porquanto voltado à parcela da juventude geralmente oriunda de cursinhos preparatórios ou rede particular. Não possui ensino técnico-profissionalizante. Contudo, existe um convênio com o CEFET/RJ, desde 1999, em que alunos do CPII frequentam aulas do ensino técnico-profissionalizante. Na contrapartida, os da escola técnica frequentam o Ensino Médio regular no CPII. Este intercâmbio ocorre simultaneamente, com aulas nos contra-turnos e os alunos ocupam as vagas remanescentes dos concursos externos através de seleção por meritocracia. Embora seletivo, o CPII é ainda o modelo desejado e sonhado por muitas juventudes, constituindo ainda hoje um referencial de qualidade na formação de educação básica do Brasil.

educação secundária no país discriminou explicitamente as classes mais baixas, como no Art. 129 da Constituição de 1937: “*O ensino prevocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.*”

O ideário discriminatório sutilmente é eclipsado no dispositivo constitucional de políticas de educação para a juventude do ensino secundário. As “classes menos favorecidas” estavam protegidas... A elas era destinado o “ensino pré-vocacional e profissional”, velado sob a égide paternalista de “primeiro dever do Estado”, portanto seguramente incontestável, porquanto expressão da doutrina magna da nação.

Sob tal aspecto, é notório o inculcamento político-ideológico, posto que os caminhos para uma “profissão” já estavam preditos aos menos favorecidos, ou seja, qualquer caminho que não afetasse o mundo hierárquico e individualista das elites na estratificação social.

Ainda que, paulatinamente, condições fossem estabelecidas e legislações sancionadas para a formação de crianças, adolescentes e jovens no Brasil imperial, (e até hoje), os esforços eram inegavelmente elaborados sob a égide hegemônica, porquanto mediados pela classe dominante.

Sob tal prisma elucidativo, no dizer de Freitag (2007),

Sendo a sociedade política o lugar de direito e da vigilância institucionalizada, será ela a encarregada de formular a legislação educacional, de impô-la e fiscalizá-la. Ao fazê-lo, ela absorve a concepção de mundo da classe dominante, a interpreta e a traduz para uma linguagem adequada, para que seja legalmente sancionada. Assim, em um certo sentido, a legislação educacional já é uma das formas de materialização da filosofia formulada pelos intelectuais orgânicos da classe dominante (FREITAG, 2007, p. 73).

Por volta de 1850 o império se consolidou realmente, “quando as divisões internas diminuíram e quando a economia cafeeira deu ao país um novo rumo, após a decadência da mineração” (GHIRALDELLI Jr.,2006).

Por essa época, alguns esboços de ações favoráveis ao ensino começaram a ser delineados e uma das medidas em prol da educação foi a criação, em 1854,

da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. A principal incumbência do órgão era o

Estabelecimento de regras para o exercício da liberdade de ensino e preparação dos professores primários, além de ser autorizado a reformular os estatutos dos colégios preparatórios no sentido de colocá-los sob o padrão dos livros usados nas escolas oficiais (GHIRALDELLI Jr., 2006, p.29).

O Império, sem conseguir sobressair-se com a modernização nas relações de trabalho no final do século XIX com a “expansão da lavoura cafeeira em conjunto com o fim do regime escravocrata e a consequente adoção do trabalho assalariado”, (GHIRALDELLI, 2006, p.32) desapareceu juntamente com o poder moderador do imperador.

A República veio trazer movimentos de ideias renovadoras com aberturas e aperfeiçoamentos de escolas, apregoados no “otimismo pedagógico” e “entusiasmo pela educação”, tendo sido reorganizados o ensino secundário, primário e a Escola Normal, ainda no período denominado “Primeira República”.

O governo republicano iniciou seus dias com a Reforma Benjamin Constant (1891), dirigida ao Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro). Entre outras coisas, (...) tentou a substituição do currículo acadêmico de cunho humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas científicas, ao sabor do positivismo endossado por vários republicanos. (...) Benjamin Constant foi o responsável pelo Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos e talvez o que realmente tenha feito com alguma consequência e repercussão foi o fato de declarar o ensino “livre, leigo e gratuito”. Pode-se somar a seus méritos o de ter dividido as escolas primárias em dois graus. O primeiro ficou destinado às crianças de 7 a 13 anos e o segundo para as de 13 a 15. Outro mérito: passou a exigir o diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas (para as escolas particulares ele se restringiu a solicitar um atestado de idoneidade moral dos professores).

Em 1911, o governo federal lançou nova legislação, a Lei Rivadávia Correia, que proporcionava total liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino (GHIRALDELLI, 2006, p. 35).

A referência remete a investigações, debates e reflexões acerca da relação, entre a queda da educação e a descontinuidade de políticas públicas nesse campo. Note-se que a medida do então ministro republicano Benjamin Constant,

fortalecendo a formação docente, a escola democrática e os desdobramentos curriculares, foi, sem dúvida, de grande aprovação. Todavia, não obstante tal empenho e os benefícios que obviamente teriam sido alcançados à época, impõe-se uma legislação que vem desmontar todo o processo – no caso os ditames da Lei Rivadávia Correia - inclusive com a absurda desoficialização do ensino, segundo exposto pelo autor.

A interrupção desses processos educacionais acarreta prejuízos no planejamento e, conseqüentemente, no resultado esperado e avaliação da prática pedagógica. O produto da ação só será obtido a longo prazo, pois

A aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua” (MELLO, in CARRARA, 2004, p.145).

Nesta perspectiva, a cada desmonte são muitos os retrocessos que vão se fragmentando nas trajetórias da educação. Em todos os segmentos, consequências dessas ações descontínuas no meio político-educacional abrem lacunas, materializando-se nas crises e acarretando as crescentes dificuldades nos direcionamentos viáveis para a formação humana.

No final do regime imperial discutiram-se questões alusivas à estruturação de uma organização centralizada para a educação brasileira; todavia, chegou-se ao Brasil republicano sem que nada fosse resolvido nesse sentido.

Saviani (2005) explicitou as discussões e argumentos no Brasil com a mudança política no poder regulador acerca da centralização /descentralização da educação elementar no país.

O fato de a república ser um regime governamental descentralizado era até um pretexto, segundo o autor, para manter o *status quo* da educação a cargo das províncias, sob o argumento de que não caberia centralizar, naquele momento, o sistema. Alegava-se que, no regime imperial, que era centralizado, a educação elementar não o era. Portanto, não seria na república - que já era um sistema federativo, e, por assim ser, descentralizado - o momento da centralização,

devendo a educação elementar ficar *mesmo* descentralizada, *como na república...*(grifo da autora).

Segundo Cury (1998), em 1909 o presidente Nilo Peçanha, com a criação das Escola de Aprendizes Artífices em todo o país, já preconizava a segmentação do ensino secundário como forma discriminatória e exclusiva aos jovens das classes menos favorecidas. Exacerbava declaradamente o preconceito contra “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” e ainda estigmatizava-os (como se ser pobre não fosse um problema social arraigado à política sócio-econômica opressora). Assim se manifestou o presidente:

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (CURY, 1998, P.33).

No ideário político-educacional do Brasil republicano veio se consolidando o ensino secundário ao longo de gerações, defendendo para o proletariado um modelo de educação vocacional, contudo desvalorizada na plataforma de trabalhos manuais e artífices, conforme exigências das atividades econômicas de produção braçal e artesanal.

Neste contexto social hierarquicamente politizado a favor da elite, a educação escolar brasileira, paulatinamente, consolidava-se, sem embargo, num sistema discriminatório, sutilmente *preparando para o trabalho* (alheio) no processo de desenvolvimento e de transformações nas relações capitalistas da sociedade.

2.6.1. Reformas e educação secundária no Brasil industrial

Conforme Cury (1998), as mudanças econômicas já sinalizavam a necessidade de cursos profissionalizantes diversificados, condizentes com a necessidade da mão de obra industrial emergente. Nesse sentido, alguns políticos movimentavam iniciativas, pois

Não se pode esquecer a existência de projetos diferentes de profissionalização, como o de Fernando de Azevedo, em 1928, no Distrito Federal, tentando um currículo equilibrado entre teoria e prática, e o de Fidelis Reis, deputado por Minas Gerais, definindo o ensino profissional como obrigatório em todo o país (CURY, 1998, p.33).

O aporte histórico incita reflexões acerca dos rumos que geraram as consequências nos atuais desafios para a estruturação do sistema escolar no país.

O ideário político-ideológico, expressando o modelo colonizador de apropriação de riquezas em detrimento do desenvolvimento das províncias, foi a pedra inicial dos retrocessos na sua construção.

Os desmoronamentos materializados ao longo das gerações jogariam por terra iniciativas ulteriores na implementação de políticas públicas em prol do desenvolvimento educacional brasileiro.

Os resultados cristalizam-se hoje nas crises que desestabilizam as relações mediadas nos segmentos da educação básica, todavia normatizadas na perspectiva de princípios e diretrizes oficiais pelas leis, decretos, resoluções, entre outros documentos.

A Revolução Industrial de 1930 marca o momento cujos interesses dominantes viriam substituir o modelo capitalista dependente agrário-exportador pelo modelo igualmente capitalista e dependente urbano- industrial, cuja hegemonia consolida-se a partir de 1945.

A política populista de Vargas era o centro de decisões. A legislação trabalhista, a organização sindical, o atendimento a vários setores da economia priorizando o modelo de substituição de importações fortaleceram o modelo econômico vigente e o poder unificador do estado.

O momento histórico da Primeira Grande Guerra, os movimentos populacionais de migração interna e os primórdios da era industrial favoreceram algumas alterações no contexto educacional do país. Nesta perspectiva,

Os republicanos criticavam a ordem estabelecida durante o império, propondo um novo projeto para o Brasil, pois o legado imperial relacionado à educação foi pobre. Os frutos foram apenas (...) algumas escolas isoladas de ensino secundário e

superior, umas poucas escolas de ensino primário e nada mais. Nesse sentido, ao iniciar a República, tudo teria que ser feito em se tratando de educação no Brasil. Apesar disso, os primeiros avanços em direção ao verdadeiro projeto educacional brasileiro surgiram apenas em 1934 com a homologação da segunda Constituição da República (PILLETI, 2006, apud MOSER, 2008, p.127).

O ensino secundário acompanhava o processo das transformações emergentes, contudo na expansão da escola “com o privilégio de passagem para o ensino superior (passagem naturalmente ambicionada por todos os alunos), de custo módico e entregue à iniciativa particular, mediante concessão pública” (TEIXEIRA, 1962, p.21). Do outro lado, a escola pública para a formação de trabalhadores para ofícios técnico-agrícolas e comerciais, “valendo pelo que conseguisse ensinar e não assegurando nenhuma vantagem, nem mesmo a de passar para outras escolas” (idem, ibidem, p.22). Igualmente desvalorizada, a escola normal integrava este segundo grupo.

Portanto, a rede que se desenvolveu foi a de iniciativa privada em detrimento do declínio da escola pública, o que é corroborado pelo autor, pois,

O sistema público de escolas, via de regra, entrou em lento perecimento, enquanto a escola secundária, em sua maior parte, de propriedade privada, mas reconhecida oficialmente, com o privilégio máximo de ser a estrada real da educação, iniciou a sua carreira de expansão (TEIXEIRA, 1962, p.22).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1932, a organização de um sistema educacional universal começa a delinear-se, consolidando os postulados prescritos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³¹.

³¹ O movimento renovador da educação nos anos 30 foi introduzido com o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Discorrendo sobre princípios filosóficos da educação, o documento, publicado em 1932, representava tendências de diversas correntes, entre elas as do filósofo americano John Dewey e do sociólogo francês Émile Durkheim. Composto as bases filosóficas, didático-pedagógicas e políticas da educação, ostentava o significativo subtítulo: *A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo*. Apesar do modelo de “escola única” apregoado no documento - com o ideário “escolanovista” voltado à iniciação dos alunos em atividades manuais e motoras de acordo com seu desenvolvimento bio-psicológico - o “plano de reconstrução” era tendencioso: no modelo educacional para o trabalhador, adaptava a “escola do trabalho” aos moldes da “escola profissionalizante”, sem que permanecesse o sentido de unicidade em termos de educação geral. Não obstante o Manifesto fosse contrário à idéia de um sistema dual de ensino, estabelecia a “escola

O documento continha idéias contrárias à dualidade do ensino. “Para seus signatários, este dualismo era expressão de um caráter antifederativo do Estado e antidemocrático da Sociedade (...). A voz discordante deste sistema dualista e centralizado entre ensino profissionalizante e acadêmico” (CURY, 1998, p.34), expressando as idéias do Manifesto, teve como signatários principais, entre outros, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Roquette Pinto, Cecília Meireles.

Segundo o historiador Ghiraldelli Jr.(2006).

Todos os signatários foram, cada um com seu peso, teóricos importantes. Contribuíram para o crescimento da literatura pedagógica nas décadas de 1920 e 1930 e, principalmente, no caso de alguns, estiveram no campo da divulgação do ideário do “escolanovismo” no âmbito da filosofia da educação, da política educacional e dos princípios pedagógico-didáticos. Todavia, a marca fundamental do “movimento renovador” foi disputada por três grandes figuras dos anos trinta no meio educacional: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho (GHIRALDELLI Jr., 2006, p.49-50).

O grupo expressava idéias novas para a sociedade por meio da reforma educacional, propondo a escola pública, gratuita, laica e obrigatória, enfatizando as necessidades regionais e programações condizentes com o desenvolvimento biológico, psicológico e aptidões do educando, entre outros postulados.

Embora a Constituição de 1934 registrasse a centralização da educação em um de seus artigos, o advento do momento político Estado Novo (regime ditatorial Vargas de 1937 a 1945) “baixou uma nova Constituição em 1937, na qual não se falava de diretrizes para a educação nacional” (SAVIANI, 2005, p.110).

As reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942) deram continuidade à dualidade ensino propedêutico e profissionalizante, caracterizando aquele como a preparação para o vestibular e acesso ao curso superior e o técnico-profissionalizante para atender a economia urbano-industrial.

tradicional”, voltada para interesses de classe e a “escola socializada”, para “fins de determinados grupos sociais”. (GHIRALDELLI Jr., *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006).

Contudo, a Reforma Campos consolidou, na Exposição de Motivos, uma crítica ao modelo vigente para o ensino secundário, conforme transcrição de Cury (1998):

“Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação de candidatos ao ensino superior [que] acabou por transformar-se em uma finalidade puramente externa e convencional [transformando-se] em um simples curso de passagem e um mero sistema de exames destituído de virtudes educativas (...).”(CURY, 1998,p. 34).

Na sequência, criou-se o ensino comercial com alterações que imprimiu no currículo do ensino secundário, como também definiu reformas no ensino superior, estabelecendo a educação “para pensar” e outra “para produzir”³².

A Exposição de Motivos Capanema (1942) explicitava o princípio discriminatório na valorização da escola propedêutica em detrimento da pública.

Assim corrobora o autor na transcrição do documento, pois o ensino secundário, na expressão de Capanema, era exclusivamente destinado,

“À formação da consciência patriótica (...), à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (CURY, 1998, p.32).”

Quando à frente do Ministério da Educação, Gustavo Capanema implementou investimentos na educação profissionalizante através da criação do “Sistema S”³³ – SENAI e SENAC. O currículo do ensino secundário era então segmentado: comércio e indústria necessitavam de trabalhadores “para produzir”, diferenciados das elites a quem era destinada a educação “para pensar”.

A distinção social conferida ao ensino secundário não correspondia à expressão de um ensino democrático e universal. Atendia somente uma parcela

³² (Zotti, S. - UNICAMP-Disponível em Solange%20Aparecida20Zotti%20-%20Texto.pdf-Adobe Reader. Acesso em 08/05/2011).

³³ “Convencionou-se de chamar *Sistema S* o conjunto de onze instituições, na sua maioria de direito privado, às quais são repassadas as contribuições de 1% cobradas sobre a folha de pagamento das empresas que compõem o referido sistema. A maioria das instituições tem sua sigla iniciada pela letra “S”. Sete delas foram criadas na década de 1940. São elas: Inbra, Senai, Sesi, Senac, Sesc, DPC e Saescoop. E as quatro restantes instituídas após a Constituição Federal de 1988: Sebrae, Senar, Sesi e Senat (KRAWKSYCK, 2009, p.13).

minoritária privilegiada, em detrimento da classe popular, desprestigiada, tanto quanto o era a educação doméstica, técnico-artesanal, prática e utilitária das escolas profissionalizantes.

Consoante com o termo “educação para a mente”, utilizado na Europa à educação direcionada aos jovens da elite conservadora, Anísio Teixeira, analogamente, cunharia para o modelo de educação popular no Brasil a expressão “educação para as mãos”, destinada aos *desfavorecidos da sorte* (Teixeira, 1962).

2.7. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação: 4024 de 1961

Em 1945, o Decreto-Lei 8.529 de 2 de janeiro estabeleceu uma primeira legislação a nível nacional para a organização do ensino elementar no Brasil: a Lei Orgânica do Ensino Primário. “A Constituição desse mesmo ano de 1946 vai restabelecer aquele dispositivo da Constituição de 1934, ampliando-o ao determinar que era da competência da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2005, p.111).

As posições de vários grupos defensores da escola pública desaguaram no documento que se consolidou no Manifesto de 1959. Fernando de Azevedo foi o redator do *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados* (GHIRALDELLI Jr. ,2006, p.96). Segundo o historiador, o documento admitia válidas questões escolanovistas da educação mais no âmbito político do que propriamente pedagógico, ponto em que diferia do ideário do Manifesto de 1932.

Nesta perspectiva, grupos de empresários do ensino e religiosos entravam em conflito. O porta-voz da Igreja Católica defendia principalmente na voz do Frei Evaristo Arns, “a ideia da defesa do ensino livre, insistindo que a educação não era função do Estado, mas sim da família, que era um grupo natural anterior ao Estado” (idem, ibidem).

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional seguiu em frente e foi aprovado, entre discussões e debates, culminando com a aprovação, em 1961, da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61 -

ainda não muito clara em relação à implantação de um sistema educacional para o Brasil, contudo fortalecendo a abertura do ensino particular em detrimento do público (CURY, 1998).

A lei 4024 de 1961 tramitou 13 anos no Congresso Nacional, teve dez anos de vigência e não fixou porcentuais de recursos para a educação. Estados e municípios organizariam seus sistemas de ensino de forma descentralizada.

Estabeleceu-se na lei que as atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação e do Desporto seriam do CNE, “de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (Art. 7º).

Nomeados pelo Presidente da República, os Secretários de Educação Fundamental e Superior eram membros natos e conselheiros, cuja escolha era realizada “dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara” (§ 1º do Art. 8º).

Dada a abertura da lei, muitos desses representantes, empresários da educação, assumindo o controle da educação, nada acrescentaram ao ensino público no Brasil, pois,

Com os caminhos abertos pela primeira LDB (1961) e pelo golpe de Estado, o período 1964/73 foi de grande prosperidade para o setor privado no campo educacional. Numas escolas havia estudantes de classe média dispendo de recursos para pagar as mensalidades; em outras, crianças proletárias e lumpen-proletárias [parte degradada e desprezível do proletariado] recebendo bolsas de estudo (CUNHA, 2005, p. 332).

Com as mudanças econômico-sociais, na modernidade, do regime agrário para o industrial, a educação básica, notadamente o ensino secundário no país, foi regido por várias vertentes no campo educacional.

A lei estabeleceu aberturas à iniciativa privada desde a educação infantil, com a qual o governo central não se comprometia. O Art. 24 estabelecia que “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.

O ensino primário, obrigatório desde os sete anos, era ministrado em quatro anos, podendo estender-se até seis, “com técnicas de artes aplicadas adequadas ao sexo e à idade”, conforme estabeleciam os Arts. 25 e 26 da referida LDB.

O ensino médio era ministrado em dois ciclos: ginásial e colegial, abrangendo, “entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Art. 34).

A profissionalização foi entendida como uma forma de atender, através da educação escolarizada, uma parcela da juventude que não teria acesso ao ensino secundário, tendo em vista a sua formação deficitária no segmento elementar e a camada da estratificação social à qual pertencia.

O ensino secundário, por ser regido por um discurso controlador e discriminatório, distante dos mais pobres, os “desafortunados” e “desvalidos”, “coisas” inexpressivas no meio social elitista e dominante, tornava-se acessível tão somente à ascensão de classe social e ao curso superior (CURY, 1998).

Neste patamar, “multiplicam-se, então, as faculdades de Filosofia, Ciências econômicas, Direito e, de vez em quando, mais audaciosamente, até escolas de medicina e de engenharia” (TEIXEIRA, 1962, p.22).

O ensino público e privado foram amplamente debatidos desde o Manifesto de 1959 pois “a rede pública de ensino cresceu substancialmente desde 1930, tornando-se um patrimônio nacional que os setores mais democráticos tinham entusiasmo em defender” (GHIRALDELLI, 2006, p. 91).

Nesta perspectiva de democratização do ensino e crescimento da rede pública, avultaram-se muitos conflitos com os empresários da educação em defesa de seus estabelecimentos privados, utilizado “como escudo e arma a Igreja Católica” (idem, ibidem), detentora de uma poderosa rede de escolas confessionais.

O historiador em referência explícita:

Frei Evaristo Arns tornou-se um escudo para os empresários do ensino, que por não terem justificativas simpáticas e bandeiras para solapar a Campanha da Escola Pública, serviram-se dos argumentos da Igreja Católica (GHIRALDELLI Jr., 2006, p. 97).

Dada a abertura política concedida a grupos empresariais e confessionais pela lei de Diretrizes e Bases de 1961, concedendo liberdade aos estados para “a formação de sistemas estaduais de educação com um grau de competência muito amplo” (CUNHA, 2005, p.474), o controle organizacional da educação no Brasil passaria à iniciativa privada e congregações religiosas, fator que desencadearia o desmonte da escola pública no ideário do Manifesto.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2006), o ideário católico da educação brasileira foi enfatizado com um movimento acentuadamente acirrado contra o “escolanovismo”, dando a abertura para um “escolanovismo católico”. Do movimento participaram intelectuais que seguiam a filosofia de Tomás de Aquino, considerada como corrente filosófica oficial da igreja, sendo os seus adeptos chamados *tominos*, entre outros, Alceu Amoroso Lima e o católico convicto Jônathas Serrano que havia sido o “braço direito de Fernando de Azevedo na reforma do ensino no Distrito Federal na década de 1920” (idem, ibidem, p.59),

A Igreja Católica armou uma trincheira e centrou fogo na filosofia do pragmatismo americano e nos teóricos do movimento renovador do ensino no Brasil, principalmente nos que haviam incorporado alguma coisa das leituras que fizeram de John Dewey. (...) Naquela época, a Igreja Católica buscou, por todos os meios, bloquear as possibilidades de disseminação das pedagogias libertárias. (...) Disputaram com a intelectualidade laica o que começaram a ver como possíveis virtudes da pedagogia renovadora que, afinal, ganhava adeptos velozmente no seio da vanguarda do professorado (GHIRALDELLI Jr., 2006, p. 59).

É bastante clara a participação fortemente acentuada da Igreja Católica nos rumos da educação brasileira. Cunha (2005) em seus trabalhos de pesquisa educacional por vários estados do Brasil constatou “que o catolicismo é hegemônico em matéria de ensino religioso nas escolas públicas de quase todo o país. (...) Continua praticamente obrigatório, como no tempo do império” (CUNHA, 2005, p. 354).

Há meio século, Anísio Teixeira, um dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação” de 1932, já refletia a precariedade dos segmentos Fundamental e Médio, àquela altura já impregnados de ineficácia e conflitos com a

aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação. O ensino primário, desvalorizado, espelhava o resultado da acomodação dos gestores e docentes, como ocorre nos dias atuais e pelos mesmos problemas estruturais, pois,

Ao mesmo tempo em que proclamamos a importância suprema do ensino primário, aceitamos a sua progressiva *simplificação* [grifo do autor]: pela redução de horários para alunos e professores e a tolerância, cada vez maior, de exercícios de outras ocupações pelos mestres primários; pela redução do currículo a um corpo de noções e conhecimentos rudimentares, absorvidos por memorização, e a elementaríssima técnica de leitura e escrita; pela precariedade da formação do magistério primário; pela improvisação crescente de escolas primárias sem condições adequadas de funcionamento e sem assistência administrativa ou técnica; pela perda crescente da *importância social* [grifo do autor] da escola primária, em virtude de não concorrer especialmente para a classificação social de seus alunos; pela substituição de sua última série pelo “curso de admissão” ao ginásio, buscando como processo mais apto àquela desejada “reclassificação social. (TEIXEIRA, 1962, p.24-25).

A Lei 4024 de 1961, a primeira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já nascia assim, na visão de Anísio Teixeira, fadada à herança dos problemas que, como que fluindo em cascatas originadas nas nascentes de um verdejante Brasil imperial, alcançariam, sobremaneira, as frustradas tentativas de organização de um sistema unificado de ensino em nível elementar no país. O fluxo, já contaminado, inexoravelmente, verteria as impurezas herdadas de águas anteriormente percorridas para outras nascentes, maculando, em seu curso, as esperanças de um Ensino Médio democrático e universalizado.

Hoje, parecem ser as máculas os maiores entraves para o fluir de águas límpidas e cristalinas a jorrar para o poço dos desejos das representações sociais da juventude brasileira! Para um bom segmento Médio, a base do fundamental é indispensável. “Por isso essa etapa de formação básica é chamada Ensino Fundamental”.

Assim Anísio Teixeira descrevia também o curso das já não cristalinas águas das cascatas do verde Brasil, quando derramadas no leito do Ensino Médio, segmento que, na visão do autor, no advento da primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira, já nasceria com problemas estruturais:

Ao mesmo tempo em que proclamamos o Ensino Médio como recurso para melhorar o nível de formação de nossa força de trabalho, admitimos a sua expansão por meio de escolas ineficientes, com programas livrescos, horários reduzidos e professores improvisados ou sobrecarregados, em virtude das expectativas que gera de determinar a passagem para as ocupações de tipo de classe média, que é o que *realmente* [grifo do autor] buscamos (TEIXEIRA, 1962, p.25).

No sentido da análise do autor, parece ter sido um fator determinante o desejo das classes de ascender aos patamares superiores pela conclusão dos segmentos de escolarização. Não obstante louve-se o ideário de, por via educacional, galgar espaços na estratificação social, contudo, condicionar tão somente a tal objetivo a terminalidade dos segmentos básicos da educação dimensiona-os a perspectivas reducionistas.

A principal consequência dir-se-ia afetar as interrelações de desenvolvimento do individual para a coletividade, desvirtuando, portanto, a escola de sua primordial função como meio de transformação do ser constituinte e constituído pela sociedade nas relações sociais, pois,

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2005, p.143).

Aos favorecidos da elite - a menor parcela - não faltariam, naquele contexto, oportunidades de ascensão às classes mais altas para galgar aos patamares do ensino superior em detrimento das camadas mais baixas na estratificação social, donde as duas vertentes do sistema educacional brasileiro, conduzindo a dois mundos:

O ensino superior destinado à formação das elites, em função do qual existia o ensino secundário e, em função deste, um tipo especial de ensino primário; de outro lado, o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes – artífices, destinado à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis (CURY, 1998, p.33)..

Todavia, o ideário político e excludente parece plasmar-se em normalidade, neutralizando possibilidades de questionamentos, dúvidas e incertezas, num clima

de equilíbrio estrutural aparentemente harmonioso - límpido curso de águas em cristalinas cascatas nas representações interativas das práticas educativas.

Leis, decretos e planos de educação parecem criar “sob a aparência da neutralidade, os sistemas de pensamentos que legitimam a exclusão dos não-privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam que o fazem” (FREITAG, 2007, p.50).

Gênese de um ensino secundário traçado no ideário político-educacional descompromissado com a superação, ou ao menos minimização das dificuldades no atendimento às demandas sociais dos “desfavorecidos da fortuna”, a formação a estes direcionado, ou seja - aos excluídos - certamente teria cravado os sulcos de muitas sequelas nos atuais conflitos na implementação de políticas públicas e desdobramentos curriculares para a educação da juventude.

Os atrasos na definição de políticas educacionais convergentes para a solução dos problemas estruturais de ensino no Brasil parecem arrastar todo um passado há muito corroído no âmbito educacional. A escola, acomodando-se na desgastada herança, teria congelado no tempo, perpetuando ultrapassadas matrizes nas barreiras e resistências ao novo e em algumas práticas docentes e gestoras do sistema escolar.

Na formação da juventude do Brasil, desde os tempos coloniais, a educação era voltada para a elite, perpetuando-se as contradições ao longo de todo o império e república. Aos excluídos era direcionada a educação para o “fazer”, trabalho manual e braçal, desvalorizado, porquanto não era o tipo de formação para a “mente”.

2.8. Escola e interesses: articulações, consensos e possibilidades

Não obstante, parece existir um consenso geral de anuência ao seu funcionamento. A articulação e desdobramentos cotidianos fluem em aparente harmonia e com garantias oficiais, imprimindo ao sistema um grau de fidelidade e legitimação que neutraliza antagonismos - os caminhos viáveis na “educação

para a contestação e para a resistência” (ADORNO, 2006) e para a negação da “inocência parasidiaca” (SAVIANI, 2005, p.45) da escola!

À escola cabe o papel social de formação humana; contudo, sua atuação intencionalmente velada desvirtua-se do principal objetivo – a emancipação através da educação escolarizada.

Portanto,

A escola atua no interesse da estrutura de dominação estatal e, em última instância, no interesse da dominação de classe. Essa dominação não se dá por via direta, através da aplicação explícita da violência, mas de maneira disfarçada, com o conhecimento dos indivíduos que sofrem a violência da *ação pedagógica* [grifo da autora]. A escola tem, pois, uma função básica de reprodução das relações de produção. (...) Uma teoria da educação realmente dialética teria que incluir em seu quadro teórico os elementos da prática que possibilitassem a superação de um determinado *status quo*. Essa teoria deveria mostrar o caminho para uma ação emancipatória da educação no contexto estrutural analisado (FREITAG, 2007, p. 65-66).

Na reflexão da autora, a escola da sociedade capitalista como Aparelho Ideológico do Estado, conforme objeto de estudos de Althusser, necessita da educação dialética que seria o caminho para a emancipação.

São de Louis Althusser (1983) os estudos referentes à reprodução da força de trabalho por meio de instituições repressoras e ideologicamente preparadas para tal finalidade, dentre outras enumeradas pelo autor, a Escola pública ou privada. “Num primeiro momento podemos observar que se existe *um* [grifo do autor] Aparelho Repressivo do Estado, existe uma pluralidade de Aparelhos Ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1983, p. 69).

E ainda:

Todos os aparelhos do Estado funcionam ora através da repressão, ora através da ideologia, com a diferença de que o aparelho repressivo do Estado funciona principalmente através da repressão, enquanto que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia (ALTHUSSER, 1983, p. 73).

As possibilidades de ruptura de tal esquema paradigmático que plasma inabalável e estrutural no sistema educacional desde os primórdios históricos da educação residem no desenvolvimento do potencial humano.

O mundo parece carecer de um novo iluminismo - um novo período renascentista que desatrele o homem de sua alienação, de sua condição acomodada de dominado e excluído e valorize-lhe o potencial para a criação e produção de si mesmo.

Insistir na sua dignidade como ser pensante em potencial, constituído e constituinte da humanidade, em especial os jovens em formação, seria o único caminho. A formação para o trabalho que enalteça e valorize-lhes a ação transformadora e regeneradora do meio social é condição fundante de sua existência. Acreditar nessa utopia é insistir que “em lugar do ser miserável e perdido, o homem se reconhece afirmado e engrandecido por seu trabalho, como ser que inventa, cria, descobre” (PESSANHA, 2006, p.31).

Como nos versos de Veloso (1978) na epígrafe deste capítulo, “ao redor do caminho daquele menino” o tempo vai deixando as marcas dos condicionamentos impostos pela injustiça social através de gerações. Mas como “a escola nem é um local de vitória, de libertação já assegurada, nem o órgão voltado à repressão, (...) [sendo] uma instabilidade voltada à nossa ação” (SNYDERS, 2005, p. 103) poderão existir possibilidades.

Possibilidades de que?

De aventurar-se no embate regulação-emancipação, exclusão-inclusão, rico-pobre, privado-público, deveres-direitos, mundo intelectual e mundo do trabalho... formação da juventude do Ensino médio do Brasil!

O livro *O Capital* permanece aberto, como reflete Berman (2001). Na sua visão, *O Capital* nunca foi tão recente.

Como um turbilhão que arrasta o mundo inteiro para dentro do seu sorvedouro, o passado e o presente, realidade e mitologia, Ocidente e Oriente: tudo e todos são apanhados e atirados ao redemoinho do mercado mundial, nada nem ninguém é capaz de escapar. (...) Somos parte desse turbilhão; quando respondemos, nossas vozes são incorporadas ao coro; a platéia se percebe em cima do palco. Essa pode ser uma das razões por que *O Capital* nunca chega ao fim (BERMAN, 2001, p. 103).

Não obstante a existência de tantos descompassos nos contrastes e diversidades dessas crises sociais sob a égide do modelo econômico opressor e avassalador, “tudo que é sólido se desmancha no ar” no turbilhão “em que todos são apanhados e atirados ao redemoinho do mercado mundial” (BERMAN, 2001).

As possibilidades de ruptura sinalizam alcance na ousadia e liberdade do educador-pesquisador de movimentar-se nessa aventura e investigar o “fundo de cada vontade encoberta”, como escrevera o poeta, quiçá para a descoberta. Descoberta de que? Da racionalidade condicional e condicionante dos processos educativos, desde sempre incluindo na exclusão em detrimento das classes desfavorecidas.

Sondar alternativas na superação dos obstáculos e resistências em prol da qualidade pela quantidade, do efeito pela causa, do dúbio pelo certo, do subjetivo pelo objetivo, da instabilidade pela estabilidade nos caminhos da formação humana - em especial jovens e adolescentes - é como um renascer da “folha da juventude” (NASCIMENTO, 1983) na promessa de vida para a transformação “de um mundo que mais do que controlado tem que ser contemplado” (SANTOS, 2004, p. 86).

Nos pilares sociais – regulação e emancipação – há riscos e conflitos: a estratégia dominante subjuga o dominado.

Contudo, a criatividade poderá desvelar o sentido e a direção do caminho “sob o sol que atravessa essa estrada que nunca passou” - como escrevera o poeta - mas que se abre aos passantes que ousarem na aventura.

Berman (2001) corrobora estas “utopias da transformação” (SANTOS, 2010) com a visão marxista à sua época, todavia materializada nas adversidades do presente:

A grande história aqui é o senso de conflito e contradição que permeia a visão que Marx tinha da vida moderna. Sua sensibilidade para as contradições impregna todo *O Capital* de vitalidade e emoção e nos faz ver a vida moderna como uma aventura. Uma aventura não é um idílio: boa parte de sua emoção advém dos riscos a ela inerentes, da probabilidade de que venha a terminar de forma terrível; mas seguimos em frente, porque nos movemos numa atmosfera de vida e esperança. Essa atmosfera poderia ser um grande presente para nós, hoje. E ela está bem

aqui, em *O Capital*: o livro está aberto, inconcluso, à espera apenas de que nos entreguemos (BERMAN, 2001, p. 107).

Historicamente, a tensão regulação- emancipação da sociedade capitalista na sustentação dos pilares em crise paradigmática (SANTOS, 2010) materializou a discriminação e a exclusão no papel formal e institucionalmente legitimado da escola pública.

A expectativa nas novas diretrizes curriculares com o Ensino Médio Inovador para a formação da juventude que cursa esse segmento básico enfatiza o trabalho como princípio orientador educativo. Supõe-se, nessa inovação, a possibilidade de atender aos anseios da juventude quanto à auto-formação para a vida e realização de sonhos.

Contudo, a escola capitalista exclui na inclusão, priorizando *algumas juventudes*.

O Ensino Médio público não atende a grande massa de trabalhadores, pois a escola é o micro regulador ideologicamente planejada e estruturada no macro regulador capitalista, “levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumento necessário para a exploração da classe dominada” (FREITAG, 2007, p. 63), perpetuando, pois, as desigualdades na divisão de trabalho e estratificação social.

A escola capitalista é, pois, o micro regulador da manutenção das relações de desigualdade social planejadas sob a hegemonia do Estado, o macro regulador das tensões dominantes-dominados.

Assim, sob a pressão do capitalismo monopolista de Estado, na medida em que ela não pode escapar à pressão do capitalismo monopolista de Estado, a escola acaba por participar da manutenção das relações de classe; reflete as relações sociais existentes, tende a perpetuá-las, até a aceitá-las; da mesma forma como tende a perpetuar o poder da classe dominante (SNYDERS, 2005, p. 98).

Uma nova abordagem para revelar caminhos de ruptura para equilíbrio das tensões na crise paradigmática regulação – emancipação desse caos são as novas Diretrizes Curriculares aprovadas para o Ensino Médio, com a orientação do Ensino Médio Inovador.

Este programa converge para o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem ao aprimoramento de propostas curriculares para o Ensino Médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea (SEB/MEC – Ensino Médio Inovador, 2009, p.3).

Contudo, o que quer haja sido pensado e ideologicamente articulado no macro regulador da escola capitalista como possibilidades de equilíbrio nas tensões dominantes-dominados no segmento terminal da educação básica, não será o currículo a espinha dorsal das desigualdades, pois “o individualismo profissional tem sido uma particularidade no trabalho do professor” (LORTIE, apud SACRISTAN, 2000, p. 195). Somente nas estruturas profissionais coletivas integradas a organizações de pais, alunos e envolvimento com toda a comunidade escolar, dentro e fora da escola, é possível uma prática pedagógica progressista e transformadora. “Se o mal atinge, sob formas evidentemente diferentes, todos os alunos, é desses mesmos alunos que se deve esperar uma tomada de consciência e ações renovadoras” (SNYDERS, 2005, . 87). Antes, o macro regulador deveria fazer incursões Brasil afora, se almeja minimizar as tensões com o Ensino Médio Inovador para a formação da juventude. Quiçá pudessem ser repensadas as reais possibilidades de mudanças nas estratégias de sobrevivência dos desvalidos, a grande massa popular, pois, “a taxa de escolarização líquida, analisada pelos quintos do rendimento mensal familiar *per capita*, revela fortes desigualdades entre os mais pobres e os mais ricos” (SIS/2010). Dentre esses dois pólos amostrais, as estatísticas da Pnad 2009 revelaram que da metade que consegue cursar regularmente o Ensino Médio – 50,9% de jovens na faixa 15-17 anos - somente 32,0% estavam nas salas de aula, enquanto 78% do contingente amostral dos ricos atingia 78%.

A escola capitalista exclui na inclusão, tentando atender à emancipação (contida) de seletas *juventudes*.

Dominante na precisão ideológica reguladora de relações que sustentam as desigualdades, a escola exclui. Articulada com os interesses do pilar social da emancipação, a escola pública tem a missão de considerar as especificidades de

cada etapa de desenvolvimento cognitivo, mormente o jovem no segmento terminal da educação básica. “A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação preconizam a educação como direito a ser universalizado e salientam o dever do estado de garantir suas finalidades” (idem, ibidem, p.5).

Assim é a escola excludente: legitimada na letra dos dispositivos oficiais regulatórios, ela planeja e projeta o futuro - que já é presente para tantas juventudes. Os “incluídos”, mormente os jovens e adolescentes egressos do Ensino Médio público, serão lançados na “roda viva” do mercado em ebulição. Mas seus alvos não serão “as sendas do infinito”, como expressou Gibran (1973) na parábola *Os Filhos* (p. 15-16). Porque estes destinos não serão lançados como flechas. Estas “têm seus próprios pensamentos” e “se projetam rápidas e para longe”. Mas os excluídos retornam. Para perpetuarem a *mais-valia*.

Muitos são os jovens e adolescentes da escola pública incluídos na exclusão.

O pilar regulador divisa a mira em sua macro precisão ideologicamente velada. O alvo? A garantia da manutenção das relações de produção pela juventude “emancipada” em sua micro configuração subordinadamente consentida.

Para a “reprodução da força de trabalho”, esta configuração – “formatação” de jovens e adolescentes no segmento terminal da educação básica - “precisa ser preparada pelos aparelhos ideológicos”, função da escola como “mecanismo de reforço dessa própria relação capitalista” (FREITAG, 2007, p.62-63).

A escola, portanto, conforme Althusser a definiu como Aparelho Ideológico do Estado, “reproduz e reforça a estrutura de classes” (idem, ibidem).

Contudo, na transitoriedade do paradigma emergente, conforme Santos (2010), é na desordem e no caos que reside a possibilidade da “utopia de transformação”.

Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio são os atuais desafios. Quiçá configurem o micro “típico-ideal”, segundo Weber, com a prática da “pedagogia democrática” (ADORNO, 2006) no espaço social escola, articulada no pilar da

emancipação – juventude do ensino Médio público, gestores, professores – todos comprometidos com a inovação na inclusão.

No circuito do intento reflexivo dominantes-dominados, a formação deficitária do Ensino Médio é estratégia de exclusão mascarada na inclusão, porquanto o jogo econômico faz as escolhas de “algumas” juventudes, permanecendo, de forma velada, a separação mundo intelectual e mundo do trabalho. Assim corrobora Freitag (2007):

A política educacional estatal age e se manifesta acima de tudo na superestrutura: de fato, porém, sua ação visa a infraestrutura: aqui ela procura assegurar a reprodução ampliada do capital e as relações de trabalho e de produção que a sustentam (FEITAG, 2007, p. 76).

Marx nunca esteve tão presente, pois “ensinou-nos a ler o real existente segundo uma hermenêutica de suspeição e ensinou-nos a ler os sinais do futuro segundo uma hermenêutica de adesão. O primeiro ensinamento continua hoje a ser preciso, o segundo tornou-se perigoso” (SANTOS, 2010, p. 43).

Não obstante, *O Capital* permanece mais atual do que nunca e aberto para continuar a fazer história aos que se entregarem nessa aventura e aprender a “leitura do real existente” (idem, ibidem) - na perspectiva de Berman (2001) - e de tantos quantos se engajarem nesse embate, com foco, primordialmente, nos desdobramentos vinculados à juventude em formação para um Brasil de um futuro que se faz agora na velocidade das transformações culturais planejadas em tempo real.

Nos percursos históricos da educação no Brasil, as escolas viriam a prosperar, porém as de iniciativa privada, reconhecidas pelo Estado, de conteúdos simplificados (contudo legalizadas), destinadas tão somente às classes que pudessem arcar com o pagamento de suas mensalidades.

A certificação, legitimada pelo Estado, era garantida, bem como “todos os seus pseudos estudos [destinados] a expedientes para passar nos exames” (TEIXEIRA, 1962, p.22). Buscava-se o acesso pela possibilidade de ascensão social e a escalada, via vestibular, ao nível superior. Com a certificação, os “desfavorecidos” pagavam “cursinhos preparatórios” - que se multiplicaram - para passar no vestibular. Esse movimento orientado viria, mais tarde, originar

desequilíbrios na oferta de vagas no ensino superior, o que levaria a outra reforma (a mais drástica) na educação brasileira.

A expansão das escolas públicas ocorreu, adequando-se aos novos padrões das atividades de produção, voltadas para o comércio, mão-de-obra agrícola e técnico-artesanal no advento da indústria. Eram destinadas ao povo, bem como as escolas normais para a formação de professores primários, cuja carreira não era valorizada.

O modelo de coexistência dual de formação escolarizada sempre existiu no mundo face às divergências na estratificação social dos aglomerados humanos. Em 1962, Anísio Teixeira já discutia: “Os sistemas escolares que visamos imitar transformaram-se e hoje são sistemas unificados de estudos acadêmicos, científicos e tecnológicos, de acesso baseado na competência e no mérito” (TEIXEIRA, 1962, p.23).

Nos países desenvolvidos, a tendência, portanto, foi a unificação dos padrões existentes e a universalização de uma escola flexível, aberta a todos, com liberdade opcional na pluralidade de currículos, projetos, atividades, profissão ou carreira, incluindo a concessão de bolsas aos necessitados, possibilitando-lhes o acesso às profissões e/ou ao nível superior (Teixeira, 1962).

No Brasil, contudo,

Pelo contrário, expandimos tudo que era, na Europa, resultado de anacronismo ou de errôneas teorias psicológicas, levando os nossos sistemas escolares ao incrível paradoxo de se transformarem em uma numerosa congêrie de escolas de ensino para o lazer, em uma civilização predominantemente de trabalho e produção (TEIXEIRA, 1962, 23).

Mediada pelas tensões hegemônicas de regulação das relações econômico-produtivas nas representações dos grupos sociais, a educação para a formação de trabalhadores abriria espaços à iniciativa privada. Neste sentido, a expansão da escola secundária deu-se de forma elitizada, propedêutica ao ensino superior, à manutenção do *status quo* social. Às classes populares seria, portanto, um modelo educacional “típico-ideal” de formação prática e utilitária, no conceito de Weber, e a formação de professores primários era desvalorizada.

O aporte teórico remete a reflexões acerca do distanciamento da escola pública do maior contingente populacional de crianças, adolescentes e jovens: a classe desfavorecida - os que mais necessitavam. Para eles não havia escolas: não poderiam arcar com mensalidades da rede privada e a pública era inacessível, porquanto servia “para limitar a participação popular à própria escola popular”! (idem, ibidem).

Por conseguinte, o modelo de educação pública era intencionalmente excludente. A oferta era *cuidadosamente velada* no padrão “cuidadosamente mantido” (idem, ibidem), dissimulado na máscara da inclusão!

O modelo discriminatório parece ter sido - senão a causa - pelo menos um forte indicador do fracasso de um sistema educacional nos moldes europeus. O modelo já nascia excludente, porquanto na Europa, sobretudo na França, segundo o autor, coexistiam os dois modelos escolares, o popular e o elitista, e “a distinção real entre os dois sistemas não era de nível intelectual, mas de nível social” (Teixeira, 1962, p.13).

O legado do ideário político-educacional discriminatório teria resultado nos desequilíbrios revelados nas estatísticas atuais de queda da qualidade da educação no Brasil.

Os indicadores contemporâneos revelam defasagens na formação da juventude, principalmente estudantes da escola pública de Ensino Médio, a maior parte dos cursos noturnos e de classes sociais baixas. “É importante dizer que, em 2009, a maioria dos estudantes de 18 a 24 anos ainda freqüentava nível de ensino abaixo do recomendado para sua faixa etária” (SIS 2010). Segundo o relatório desta síntese, apenas 37,9% de jovens no ciclo etário considerado tinham, pelos dados da Pnad 2009, 11 anos de estudo, ou seja, o Ensino Médio concluído.

Portanto, evidencia-se ainda hoje a fragilidade de um sistema educacional historicamente consubstanciado na dualidade estruturante dos dois mundos: um elitizado e outro excluído, o mundo do rico e do pobre que a ideologia político-educacional deixou como herança.

Cristalizado na injustiça social da exclusão, o *apartheid* permanece hoje ao analisar-se as estatísticas da realidade de um sistema discriminatório na formação da juventude.

Entre os 20% mais pobres da população de 15 a 17 anos no Brasil em 2009, 32% cursavam o Ensino Médio e entre os 20% mais ricos, 78,9%. A média de anos de estudo das pessoas com 15 anos ou mais em 2009 era 7,5 anos, período ainda menor do que os nove anos do Ensino Fundamental (PNAD/2009).

Seriam hoje esses mundos passíveis de fusão pelas novas diretrizes educacionais nos desafios da implementação de políticas públicas para o Ensino Médio? Seria a *flexibilização* do currículo, como proposto no Programa Ensino Médio Inovador, o caminho da inclusão e da justiça social?

O programa Ensino Médio Inovador prevê a valorização do trabalho como sentido e princípio da ação educativa, simultaneamente consoante com os eixos tecnologia, cultura e ciência. Propõe abrir espaços à formação integral do educando, respeitando diversidades locais e diferenças, preparando-os para a realização no trabalho na auto-formação para interatividade nas relações sociais, compreensão do mundo na planificação dos conhecimentos pelo avanço científico-tecnológico, valores, desenvolvimento de potencialidades, criatividade, pensamento crítico, auto-estima.

É preciso, antes, viabilizar as trilhas para tais aberturas transformadoras na formação da juventude do Brasil.

Segundo Abramo (2001)³⁴, existe “uma percepção negativa a respeito dos jovens”, pois não lhes é dado crédito para falar de assuntos sérios e problemas sociais como políticas, cultura, economia. São vistos, segundo a autora, “como despreocupados, alienados, hedonistas, descompromissados com as questões *realmente sérias*”.

A expectativa é que novas Diretrizes Curriculares, por meio de ações previstas no planejamento de acordo com o projeto político-pedagógico de cada

³⁴ Debate “Juventude e Cultura” realizado pela Comissão da Juventude da Câmara Municipal de São Paulo, em 21/06/01. O texto foi publicado com permissão da autora em *Dito e Feito* nº 4. Disponível em <http://www.mineiroptnatal.bio.br/frameset.htm>. Consulta em julho de 2011. Helena Abramo é socióloga e pesquisadora de temas relativos à juventude.

escola, promova a *flexibilização* do currículo, introduzindo eixos disciplinares e atividades eletivas sob o princípio educativo do trabalho para a realização e participação da vida produtiva do país.

“De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). A escola pública ou particular é instituição ideologicamente arquitetada para a formação humana na sociedade capitalista pela segregação social. Os mais ricos são os mais capazes para pensar o sistema e o menor contingente. Os mais pobres “não são inteligentes”; contudo, em maior número, integrando as massas populares e sem precisar pensar, estarão conformados e servirão para a manutenção do sistema opressor.

Como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1983), tal instituição desempenha o seu papel social segundo interesses da ordem econômica. Na submissão ideológica reproduz a força de trabalho para a *mais-valia* do sistema econômico vigente. Portanto, a gênese da possibilidade de superação das crises nas desigualdades sociais não reside tão somente na ação educacional; antes, no poder detentor da ideologia dominante. Paradoxalmente, é a educação desafio e esperança na dramaticidade do caos social!

Segundo Santos (2010),

A promoção da criatividade da ação é uma tarefa crucial no tempo presente. Porque na fase de transição paradigmática o sistema social entra em desequilíbrio acrescido, o aumento da contingência tende a criar situações de caos. O caos, que a ordem e o progresso da modernidade parecem ter atirado para o lixo da história, regressa hoje, tanto na epistemologia, como nos processos sociais. Longe de ser por essência negativo, o caos é um horizonte dramaticamente ampliado de possibilidades (SANTOS, 2010, p. 39).

Portanto, o desafio, em educação, ainda que configure momento de caos, não traduz negatividade, corroborando o autor, porquanto o caos movimenta “o jogo das coisas que são”, como bem expressou o poeta na epígrafe deste capítulo – o jogo ideologicamente consolidado na paz da acomodação. Só assim, pois, é possível o embate, o movimento “dramaticamente ampliado de possibilidades”

(idem, ibidem) para o desafio na implementação de mudanças no enfrentamento das resistências.

Nesta perspectiva, e conforme o aporte teórico-filosófico do autor, o imperativo seria a criatividade, porquanto o Ensino Médio é a crise de *transição paradigmática* (SANTOS, 2010) do momento. A escola pública do Ensino Médio, com problemas há muito acumulados por defasagens históricas, encontra-se em “desequilíbrio acrescido”(idem, ibidem), o que há tempos já vem resultando em “situações de caos”(idem, ibidem). Não obstante, poderá ser essa transitoriedade a possibilidade de superação.

2.9. A queda abissal da qualidade da educação pública no Brasil: Lei 5692 de 1971

No curso da história da educação no Brasil, os declínios por tantos erros, acordos políticos e acomodações no passado refletem nos dias atuais o caos do sistema.

Depois da primeira derrocada no ensino público com a lei de 1961, que abriu as portas da educação à iniciativa particular, veio “o segundo golpe sofrido pela escola pública, dado pela nova lei - 5692 de 1971 - o principal instrumento de política dos governos militares no tocante ao ensino de 1º e 2º graus” (CUNHA, 2005, p.474).

A queda abissal de difícil reversão atual na qualidade da educação pública desabou em cascatas!

Distorções na formação da juventude permanecem ainda hoje nos efeitos cascata que contaminam o fluxo das águas há quatro décadas, reflexos de um Brasil não mais verdejante na velocidade das transformações!

O golpe militar de 1964 alterou o panorama educacional do Brasil nos três segmentos: 1º e 2º graus e superior.

Segundo Freitag (2007).

Em 1965 se formava uma comissão de especialistas que deveria elaborar um estudo detalhado da universidade brasileira, seus impasses e suas necessidades, com vistas a propor uma nova estrutura de funcionamento. Essa comissão, constituída nos

termos de um convênio entre o MEC e USAID [United States Agency for International Development] compunha-se de cinco americanos e dois brasileiros (FREITAG, 2007,p.144).

O Ministério da Educação, conveniado com a empresa americana através do acordo procurava corrigir uma deturpação: o ensino médio pela legislação anterior, com a abertura à iniciativa privada de escolas técnico-profissionalizantes e grupos confessionais, atraía os estudantes “desfavorecidos” não para as profissões, mas para obter certificação e assim conseguirem o acesso ao vestibular para ascender ao superior.

Devido à pressão pela demanda de vagas na universidade, precisava-se conter a demanda desses estudantes antes de seu acesso ao nível superior, dando, portanto, a esse grau de ensino um caráter de terminalidade. Simultaneamente, implantava-se uma reforma universitária para a expansão de vagas e assim atender a corrida ao vestibular. (FREITAG, 2007).

Assim, a nova lei estaria atendendo aos “desfavorecidos” da classe média que podiam arcar com as mensalidades dos colégios particulares, obter a devida certificação para o ingresso na universidade e pagar os “cursinhos” vestibulares para o acesso às vagas.

A lei 5692, portanto, seria,

Não somente uma lei que procura corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior, face a uma nova realidade (antes de mais nada econômica), mas também uma decorrência necessária da reformulação do ensino superior, a fim de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino (FREITAG, 2007, p.160).

“A LDB de 1961 permaneceu treze anos no Congresso e já nasceu velha. A LDB de 1971 não chegou a ter um parto com os devidos cuidados; sem que o Congresso pudesse modificá-la, veio à luz sem discussão” (GHIRALDELLI Jr., 2005, p.124).

Assim foi o advento da nova lei - uma das mais drásticas nascentes nos cursos das águas do cenário educacional brasileiro.

Eclodindo em torrente vertiginosa, a cascata desabou sobre os rumos da escola pública, arrastando na avalanche todo um desmonte educacional da

educação básica. As consequências até hoje permanecem arraigadas no declínio abissal da qualidade da educação. A lei prejudicou profundamente a formação de adolescentes e jovens do segmento básico e o mais grave – a formação de professores das séries iniciais (1ª à 4ª séries e classes de alfabetização). Este “foi, talvez, um dos mais sérios golpes na política de formação de professores” (GHIRALDELLI, 2006, p. 125) desferido com a nova lei, pois afetou a base da pirâmide educacional, corroendo, portanto, o seu pilar de sustentação e assim desqualificando a educação nos anos escolares posteriores, desde então até a contemporaneidade.

Afogando sonhos de legiões de juventudes em formação, a nascente de 1971 verteria suas águas por décadas sobre seus caminhos, diluindo-lhes escolhas e decisões vocacionais, nublando-lhes “o sol sobre a estrada que nunca pass[aria]” (VELOSO, 1978) pela segregação de ideais e liberdades.

A imposição obrigatória e universal legitimada na diretiva profissionalizante da nova lei, segundo Ghiraldelli Jr. (2005, p.124),

Refletia, em boa medida, os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido de uma racionalização perversa do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal” (idem, ibidem).

Tal ideário carrega ainda em suas profundezas sedimentos cristalizados que permanecem ainda hoje nos leitos das águas correntes dos desafios contemporâneos. Os fracassos produzem descontentamentos entre educadores, população e pesquisadores tensionados pelas dificuldades e resistências a transpor nas possibilidades de rupturas, como a implementação do Ensino Médio Inovador, atualmente em questão.

A lei 5.692 de 1971 reformou a educação básica e a superior para ajustamentos estrategicamente ideológicos, constituindo o mais grave desmonte na educação brasileira pela decadência vertiginosa da escola pública no Brasil, sucutada e anarquizada ao extremo com a feição tecnicista.

“O segundo grau tornou-se integralmente profissionalizante. O CFE, através do Parecer 45/72, relacionou 130 habilitações técnicas. (...) Mais tarde subiram

para 158” (GHIRALDELLI Jr., 2006, p.125). Os mais prejudicados com esta desdita foram os estudantes das escolas públicas dos sistemas estaduais de ensino de 1º e 2º graus.

O processo da nova organização do sistema educacional na ditadura militar envolveu “tanto os professores das escolas de 1º e 2º graus quanto os pesquisadores das universidades, dos institutos especializados e os professores de cursos de pós-graduação” (CUNHA, 2005, p.58-59).

No ensino universitário, a reforma inseriu mudanças que trouxeram aumento de vagas, melhorias e benefícios – diga-se: direcionados àqueles sujeitos beneficiados das classes mais altas da elite populacional ou aos que pudessem ascender socialmente pela via de acesso aos cursos superiores.

Segundo Cunha (2005), a reforma universitária na matriz do modelo americano criou novas universidades públicas e ampliou significativamente o número de vagas para estudantes e pesquisadores.

A criação dos cursos de pós-graduação em educação desencadeou a produção de teses e dissertações de altíssima qualidade, que, conforme o autor, transformaram-se em vasto conteúdo para o acervo de cursos ulteriores de formação de professores.

O mesmo já não se pode afirmar em relação à reforma dos Ensinos Fundamental e Médio, duramente atingidos com o massacre legitimado e universal de um ensino profissionalizante para o Ensino Médio, entre outras imposições que descaracterizaram a escola pública.

A “racionalização perversa do trabalho escolar” (GHIRALDELLI, 2006, p. 124), legitimada com a profissionalização obrigatória no Segundo Grau, desnortou os rumos da escola pública do segundo segmento básico; desqualificou a educação, desvalorizou o docente e desestruturou o currículo, desintegrando em vertiginosa cadeia o ensino de todas as disciplinas.

Mas como se chegou à tamanha anarquia nacional?

Para o autor, o mundo empresarial dilatava a “paz social” no “arrocho salarial dos trabalhadores mais humildes” (idem, ibidem, p.123), promovendo a

concentração do capital em poder dos setores mais abastados da sociedade perante os rumos político-partidários da ordem econômico-social vigente.

Neste cenário brilharam as luzes do *milagre brasileiro* - crescimento ilusório do país com a concentração das indústrias na produção de bens destinados aos setores sociais mais ricos em detrimento do aumento gradativo da miséria e da pobreza.

Desencadeando profundas clivagens no mundo do trabalho (alienado) pela “liberdade ao patronato para impor maior subordinação do trabalhador à empresa” (idem, ibidem), a ação *miraculosa* do governo acentuou as desigualdades sociais, tirando o parco pão da boca de muitos “Pedros pedreiros” Brasil verdejante afora... “Inaugurou-se uma nova política salarial, pela qual a repressão às greves, a proibição da negociação coletiva e a suspensão do regime de estabilidade no emprego foram utilizadas a fim de combater a inflação” (GHIRALDELLI Jr., 2006, p. 123). Nesta perspectiva, quem mais sofria as pressões e desequilíbrios pelo arrocho salarial eram, evidentemente, os trabalhadores das classes mais baixas.

Mas nem tudo o que reluz é ouro.

O brilho do “período de euforia dos setores médios da população com o *milagre econômico*” [grifo do autor] logo se transmutaria em *apagões*, porquanto muitas consequências de consensos e ajustes político-educacionais impostos à época pela “letra do aparato legal autoritário” (idem, ibidem) permanecem hoje na forma de desafios a transpor com as reformas na formação da juventude!

Após 1972 o *milagre econômico* começou a mostrar sua verdadeira face. Começamos a sentir os efeitos da baixa qualidade de nossa mão-de-obra e os limites de um desenvolvimento baseado na criação de um mercado centrado no consumo dos setores sociais mais ricos. Vimos também os efeitos dos limites tecnológicos de nossa indústria. Ficamos presas fáceis das vicissitudes do mercado mundial. Este, logo impôs restrições à economia brasileira. Começou a derrocada do *milagre econômico* e o início de uma crítica social contra a tecnocracia que dava os rumos da economia para os generais que comandavam o governo (GHIRALDELLI Jr., 2006, p. 123).

Seria preciso corrigir rapidamente os ângulos da derrocada.

Obviamente, ao Aparelho Ideológico do Estado – Escola – seria dada a ferramenta fundamental para o toque mágico na

Reprodução da força de trabalho como condição *sine quae non*, não somente a reprodução de sua *qualificação* mas também a reprodução de sua submissão à ideologia dominante ou da *prática* desta ideologia, devendo ficar claro que não basta[ria] dizer *não somente* mas *também* [grifos do autor], pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica (ALTHUSSER, 1983, p. 59).

A “inocência parasidíaca” da submissão e funcionamento da escola seria, portanto, o caminho das pedras...

O clamor do movimento estudantil e dos professores já estava difícil de ser contido e incomodando o regime ditatorial militar que se instalou no Brasil. O Decreto 447/69, “estendendo a repressão e o terror governamental às redes de ensino” (GHIRALDELLI Jr., 2006, p.122), silenciou-os nas correntes da Ação Libertadora Nacional...

A Lei 5692 de 1971 veio deteriorar de forma drástica e radicalmente perversa a qualidade da educação pública no Brasil, já deficitária e combalida pela abertura dada aos estados pela lei de 1961 na organização de seus sistemas de ensino, “propiciando a formação de sistemas estaduais de educação com um grau de competência muito amplo” (CUNHA, 2006, p.474).

Tal dimensão favoreceu o fortalecimento de decisões político-educacionais de empresários e da Igreja Católica, onipotentes detentores do poder que subjogou a educação no país e ampliou as desigualdades no âmbito da formação humana e qualificação para as relações em sociedade e cidadania.

A alta seletividade das escolas religiosas e particulares mantinha um ensino forte e de qualidade, com um currículo destinado à clientela constituída pela elite privilegiada para o acesso ao ensino superior.

Aos excluídos - a escola pública! Todavia, igualmente inacessível pelos padrões de funcionamento no modelo europeu (TEIXEIRA, 1962) e quantitativo de vagas insuficiente para atendimento às massas populacionais das classes mais baixas.

Neste contexto, a rede particular soube, com maestria, astúcia, e “através de fraude, obviamente” (GHIRALDELLI Jr., 2006, p.125), desvencilhar-se dos tentáculos devastadores que golpearam a espinha dorsal curricular do então

ensino público em todo o país com a profissionalização no segundo grau. Construindo suas matrizes curriculares alheias à diretiva profissionalizante obrigatória e universal, abriram clivagens intransponíveis àqueles jovens “das escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei” (idem, ibidem).

Nesta perspectiva, segregaram-se os caminhos da formação humana pelas escolhas de *algumas juventudes*: aquelas que teriam direito à educação propedêutica ao ensino superior ficariam protegidas em redoma. As *outras juventudes* mais pobres (a maior parte) teriam *opções* e não mais precisariam correr para o vestibular: poderiam sair *formadas* pela educação tecnicista profissionalizante – todavia, nos moldes do *sabe lá Deus como fazer* para cumprir a lei numa escola pública completamente desprovida de recursos estruturais de toda natureza que, da noite para o dia, teria que, por força de lei, *virar* profissionalizante ... “Não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante” (GHIRALDELLI, 2006, p. 125).

Empresários e grupos confessionais, àquela altura já empossados e encastelados no controle do sistema, reduziam progressivamente os salários dos professores, instituíam mudanças curriculares irresponsáveis e destituídas de cientificidade, introduzindo novos modelos de gestão na articulação estrutural das unidades escolares das redes públicas de ensino (CUNHA, 2005).

Em meio ao caos pelos ditames do poder repressor constituído, com o novo modelo do segmento básico brasileiro de educação a escola pública – alvo perfeito - é bombasticamente golpeada com o advento da nova lei.

Como aconteceu na prática?

Para começar, suprimiu-se um ano de escolaridade na sequência dos nove anos representados pelos antigos cursos primário e ginásial da lei 4024 de 1961. Os 5 anos de Ensino Primário da lei anterior (4 mais 1 do exame de admissão ao ginásio) foram compactados com os 4 do curso ginásial e assim foram transformados nos 8 anos obrigatórios de Ensino Fundamental, o que conseqüentemente acarretou altas e irreversíveis perdas na qualidade do ensino.

Esses 8 anos de escolaridade obrigatória, nomeados pela nova lei como ensino de Primeiro Grau, abarcaram, portanto, os 4 do antigo Curso Ginásial - que era bom (a despeito da distância de quem mais necessitava – os pobres) e equivalente ao ensino médio de hoje – comprimindo-os e minimizando-os no buraco negro de uma vertente decrescente que acarretou absurdos reducionismos nos desdobramentos curriculares.

O Conselho Federal de Educação fixou o núcleo comum [das disciplinas curriculares], fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais, e colocando no lugar Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Ao modificar as disciplinas, apareceu a questão óbvia: quem seriam seus professores? As soluções encontradas foram as mais esquisitas: os velhos professores tiveram direito às novas disciplinas, embora, ao mesmo tempo, tenham surgido as licenciaturas curtas, capazes de formar professores para o que havia sido até então o ciclo ginásial (GHIRALDELLI Jr., 2006, p.124-125).

A redução desses nove anos de escolaridade em oito caracterizou uma perda muito grande na qualidade da educação, o que Freitag (2007) corrobora:

Assim, de fato, a rede de ensino particular, extremamente forte até meados de 1960 no setor chamado *médio* [grifo da autora] (de 1º e 2º ciclos), estaria prejudicada com a penetração do ensino primário gratuito (os quatro anos adicionais que substituem por assim dizer o 1º ciclo (FREITAG, 2007, p. 141).

O 1º ciclo, na referência da autora, seria referente aos quatro anos do curso ginásial. Seguia-se a esse período o 2º ciclo, via concurso seletivo, ascendendo-se verticalmente a mais 3 anos de duração em um dos três cursos, a saber: curso Científico (Física, Química, Matemática, Estatística, Biologia, História Natural e disciplinas afins na área de Ciências); curso Clássico, na área de línguas, literaturas e humanidades e o curso Colegial, que abria horizontalmente para outros ramos da área industrial, técnica e agrícola.

O curso Normal era específico para o magistério, altamente conceituado e valorizado nos moldes da lei de 1961.

A vocação nata para o exercício da profissão era enriquecida e fortalecida nos intensos caminhos da ciência, saúde, arte, língua e literatura, comunicação,

criatividade, metodologias específicas, imaginários infanto-juvenis, estudos de psicologia, valores humanitários, dentre outros.

Com 3 anos de duração e oferecendo disciplinas e práticas pedagógicas - além de uma base científica e estudos de língua portuguesa e literatura - era de alto nível e exclusivamente padronizado para a formação de professores de 1ª a 4ª série do 1º segmento Fundamental.

Oferecido nos Institutos Técnicos Estaduais de Educação, o Curso Normal era elitizado e o acesso, via processo seletivo em concurso público altamente disputado, exigia excelente formação básica. Aos candidatos que obtivessem aprovação na alta concorrência para esses institutos técnicos estaduais já era garantida, desde o 1º ano do curso, a matrícula oficial da rede estadual no cargo vitalício de professor de 1ª à 4ª série do antigo Curso Primário, que hoje corresponde ao segmento fundamental da educação básica. No último ano do curso, o estágio, supervisionado sob todas as exigências técnico-pedagógicas docentes, era remunerado. O futuro professor, já com sua matrícula oficializada desde o início do curso Normal, assumia a regência (orientada e supervisionada) de turmas na própria rede estadual de ensino, geralmente suprindo as deficiências nos logradouros onde era mais acentuada a carência de professores para essas turmas, abrindo, portanto, o quantitativo de vagas de formação inicial à clientela de baixa renda. E – diga-se de passagem – com um corpo docente altamente qualificado, além de emocional e vocacionalmente motivado e preparado para motivar aprendizagens na base da pirâmide, desde a alfabetização!

Valorizado - posto que formador daqueles com vocação para formar humanos em sua base plantar da pirâmide educacional - o antigo Curso Normal, era, portanto, um diamante cobiçado, cuidadosamente esculpido e lapidado nos três anos de sua extensão, incluindo a prática de ensino e o estágio profissionalizante.

O Curso Ginásial (duração de 4 anos) era básico para o acesso a todas essas vertentes pela lei anterior: curso Normal, Clássico, Científico ou Colegial, além de modalidades horizontais no ramo comercial e industrial oferecidas na escola pública. Era extremamente forte, equivalente ao ensino médio e oferecido

na rede pública e particular, ambas altamente seletivas. Contudo, a rede pública servia de trampolim para aprovação no superior, deixando de fora os mais necessitados na pirâmide de estratificação social, conforme refletiu Teixeira (1962).

Não obstante tantas estruturas verticais ou horizontais na oferta de opções educacionais na formação da população jovem pelos cursos existentes, a seletividade excludente, existindo de forma ideologicamente velada, fechava as portas a uma imensa população jovem. Sem condições de acesso à rede particular ou de estudos em cursos preparatórios, tal quantitativo populacional oriundo de classes desfavorecidas ficava excluído, sem oportunidades para uma formação seletiva de qualidade e para a vida profissional.

Saviani (apud GHIRALDELLI Jr.,2006) explicita, com relação à organização do ensino pela 1ª LDB, o que resultara a partir das leis orgânicas decretadas entre 1942 e 1946 na reforma Capanema:

A LDB (Lei 4024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor das reformas Capanema. Do conjunto (...) resultou uma estrutura que previa, a grosso modo, um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com a duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, dividido horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, Normal e técnico, sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. (...) Apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes (SAVIANI, apud GHIRALDELLI, 2006, p. 100-101).

A lei de 1961, portanto, mantinha os cursos isolados e específicos de acordo com as necessidades na economia, além do curso Normal, havendo muita consistência no ensino primário e no ginasial. Entre os dois ainda havia o curso de “admissão ao ginásio”, uma espécie de “vestibular” para acesso ao ginasial.

MENEZES (2001) rememora os “anos dourados” da educação no Brasil:

Anos 50, 60 e começo dos 70 (...). Eram escolas altamente seletivas, com exigentes exames de ingresso, que filtravam uma “nata da nata” [grifo do autor], uma vez que mesmo para acesso ao antigo Ginásio, que hoje corresponderia à passagem para a 5ª série do ensino Fundamental [hoje 6ª pela reforma da LDB 9394/96 em 2007], havia Exame de Admissão. Durante um bom tempo, em São Paulo e em outros estados brasileiros, para poder

chegar ao Ginásio, os jovens candidatos se preparavam durante um ano num “Curso de Admissão”, um quinto ano extra, oferecido na mesma escola e, quatro anos depois, precisavam vencer a barreira de acesso para o Colegial, Clássico ou Científico, dependendo do tipo de escola superior almejada. Para o pelotão da frente dessa corrida de obstáculos iniciada no ensino fundamental [o antigo curso Primário de 4 sólidos anos], o vestibular da Universidade pública era mais uma etapa natural. Não há hoje escolas semelhantes às escolas públicas daquela época, nem mesmo as poucas escolas privadas que continuam selecionando alunos de alto desempenho. Entrando ou não na Universidade pública, a maior parte dos que frequentavam a escola pública de ensino médio regular geralmente prosseguia seus estudos no ensino superior. (MENEZES, 2001, p.201-202).

Como se observa nessa análise, a seletividade imperou no passado como ainda hoje, posto que o acesso aos melhores postos de trabalho ou de estudo está sempre destinado aos que conseguem galgar aos mais elevados patamares da estratificação social. A alta concorrência por um lugar ao sol permanece ainda hoje como um ponto inacessível a tantos quantos almejam caminhos para emancipação pelas vias do trabalho e, conseqüentemente, realização pessoal nas relações da coletividade.

A escola está aberta à formação de crianças, adolescentes e jovens de todo o Brasil, contudo não para a liberdade, porquanto “atua no interesse da estrutura de dominação estatal e, em última instância, no interesse da dominação de classe” (FREITAG, 2007, p. 63-64).

Sob esse aspecto Freitas (2006, p.127) reflete: “o problema de exclusão na escola é, antes de tudo, o problema de segregação de homens”.

Mas terror maior ainda estaria por vir, acentuando as desigualdades e legitimando a exclusão.

A Lei 5692 de 1971, segunda de diretrizes e bases da educação no país, nasceu, conforme Ghiraldelli Jr. (2006, p. 120) “de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em julho de 1970”, quando o país passava pela “euforia da classe média com o *milagre econômico* [grifo do autor], ao mesmo tempo que o presidente General Emílio Garrastazu Médici incentivava o terror militar e paramilitar”.

Entre prisões, assassinatos e torturas, como descreve o autor, “aos que ousassem promover protestos sufocados contra a Ditadura”, o regime se instaurara no Brasil com o golpe de 1964.

Assim descreve o autor como o país chegou a tão drástico e negro período histórico, que por longos 20 anos cerceou a liberdade, ceifou vidas, implantou o terror e a tirania, desestabilizou a paz social, suspendeu direitos dos cidadãos, e rasgou as páginas da combalida educação pública no país:

De fato, no final do ano de 1968 o governo decretou o Ato Institucional número 5 (AI-5), que tornou o regime mais fechado do ponto de vista político. Na história do nosso país é difícil encontrar peça legislativa mais antidemocrática e desrespeitosa à cidadania que o AI-5. Ele foi assinado pelo General Costa e Silva e pelos ministros simpáticos às medidas de extrema-direita, como Gama e Silva, Lira Tavares, Delfim Netto, Mário Andreazza, Jarbas Passarinho e outros, e também por liberais conservadores como o caso de Hélio Beltrão, Magalhães Pinto, etc. (...) A letra do aparato legal autoritário invocava a necessidade imperiosa de adoção de medidas que pudessem por a “Revolução de 64” em condições de “enfrentamento da subversão e da guerra revolucionária” (estaria havendo no país, segundo a ditadura, um movimento amplo de insurreição, o que era nítido exagero) (...).

O povo brasileiro tornou-se de um dia para o outro, culpado, sem saber que crime havia cometido. (GHIRALDELLI Jr.,2006, p.121).

Quiçá o povo tivesse cometido “crimideia”, analogamente à ficção do romance inglês *1984* de George Orwell. Significava o crime de *pensar* em divergência com o partido opressor. Ou ainda - quem sabe - não fosse um povo expert no “duplipensar”, como o autor expressou na ficção a negação do próprio curso da história - como o quase real que o autor imaginou na obra. Fernando Pedreira, cronista do *Jornal do Brasil* à época, escrevera na contra-capá do livro em 28/09/80: “Para nós, entretanto, *1984* já é quase o presente e logo será parte do passado. O próprio século XX inteiro ficará inevitavelmente para trás”. Como “o povo brasileiro tornou-se, de um dia para o outro, culpado, sem saber que crime havia cometido”, na análise de Ghiraldelli (2006), talvez não tivesse assimilado o significado dessas novas palavras da “novílingua”, o novo dicionário imposto pelo partido no *1984* de Orwell: os vocábulos novos eram introduzidos em conformidade com o que deveria ser mudado na história - e para sempre

esquecido pelos dominados na torrente avassaladora secular que rapidamente tudo transforma em “parte do passado”.

A propósito, e analogamente à *novilíngua*, a distorção do vocabulário criada pelo romancista inglês, segundo Niskier (2001),

Há exemplos históricos de imposição da língua do conquistador para derrubar o orgulho nativo do conquistado, sem que o fato revertesse sempre em aquisição da cidadania do mais forte. O conquistado ficava reduzido à oralidade e acabava por perder sua autenticidade, sem adquirir outra. Modernamente, parecem existir escalas para os cidadãos. Algumas são de primeira classe; outras, de segunda” (NISKIER, 2001, p. 34).

Assim, como na ficção de Orwell - em muitos pontos bem próxima da realidade brasileira no então contexto histórico do regime da ditadura militar no Brasil - a redução do indivíduo como pessoa e a perda da “sua autenticidade”, conforme Niskier, quiçá espelhassem o lema de vida que o escritor inglês imaginou na ficção com a ditadura do regime totalitário, o *Ingsoc*,: “*guerra é paz, liberdade é escravidão, ignorância é força*”. No *duplipensar*, conforme a ficção, “o país passava pela euforia do *milagre econômico*, ao mesmo tempo que o Presidente general Garrastazu Médici incentivava o terror militar e paramilitar, prendendo, assassinando e torturando” (CUNHA, 2005,p. 120).

Afinal, em algumas linhas, 1984 nunca esteve tão próximo daquelas páginas negras da história do Brasil na Ditadura Militar.

Com a lei da opressão, o curso Clássico desapareceu; o Científico e o Colegial foram transformados no 2º grau, com a obrigatoriedade do ensino profissionalizante compulsório em âmbito nacional. A tendência - mal ou bem - humanística e/ou científica da legislação anterior transformou-se, da noite para o dia, em tecnicista.

Todavia, na escola pública, tudo funcionava nos mesmos lugares e com as mesmas pessoas na articulação estrutural e estruturante do cotidiano escolar, qual seja: inexistência da criação e/ou adaptações dos espaços físicos das escolas da rede pública à nova tendência e à obrigatoriedade de profissionalização, recursos humanos de apoio pedagógico, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, oficinas, professores especializados... As escolas continuaram com as mesmas estruturas,

“sem recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante” (GHIRALDELLI, Jr., 2006, p.125). Também não havia professores para as novas disciplinas. “E mesmo que isso fosse possível, qual a razão de preparar técnicos para economias regionais facilmente saturáveis e sujeitas à anarquia do mercado de trabalho moderno?” (idem, ibidem).

Cunha (2005) discorre sobre essa catástrofe na história da escola pública no Brasil com o advento da lei 5692 de 1971:

Dez anos depois de promulgada a lei, não havia ela sido implantada na forma e na extensão prevista. Se ela foi um fracasso enquanto política educacional, contribuiu [drasticamente] para piorar a qualidade do ensino de 1º e 2º graus: pelo pseudo-profissionalizante, pela concepção curricular que enfraquecia o conteúdo básico do ensino, pela introdução de disciplinas no currículo ao sabor dos interesses momentâneos das autoridades educacionais e, principalmente, por diluir a formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau. Enquanto isso, verificava-se a tentativa do governo militar de salvar a política educacional expressa naquela lei mediante “retoques” [grifo do autor] que introduziam as habilitações básicas ao lado das específicas, e da idéia dos cursos pós-secundários, de duração reduzida, para desviar a demanda do ensino superior, o que o 2º grau não teria conseguido. (CUNHA, 2005,p.120).

Ghiraldelli Jr. (2006) também discorre sobre a reforma imposta à educação brasileira, acarretando queda abissal da qualidade dos processos educativos, notadamente para a escola pública:

As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses de sua clientela, ou seja, de propiciar o acesso às faculdades e universidades, desconsideraram (através de fraude, obviamente) as habilitações profissionalizantes [obrigatórias e universais] e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas. (...) Como formar professores para as disciplinas novas? (GHIRALDELLI, 2006, p. 125).

Quanto aos docentes e gestores, principais agentes mediadores das relações no seio dessas transformações, perderam-se nos desdobramentos curriculares das imposições da reforma.

A fusão da História e Geografia em “Estudos Sociais”, de início, se esvaiu na difusão do conceito. A diminuição da carga horária de História (pensar não era bom para o regime) e a supressão da visão de mundo (partes e todo) na

localização histórico-temporal no espaço geográfico planetário impossibilitaram a articulação no contexto disciplinar da “nova matéria”, cujo conteúdo se diluiu em concepções confusas e desconexas. “(...) o problema maior foi a tentativa de se fundirem disciplinas há muito autonomizadas, como a história e a geografia na “área de estudos” chamada “estudos sociais” [grifos do autor] (CUNHA, 2005, p.474).

A Filosofia, a Sociologia e a Psicologia eram disciplinas do curso superior, apagadas e silenciadas pelo regime.

A Língua Portuguesa se despedaçou drástica, radical e irremediavelmente nos modismos de uma “matéria” chamada “Comunicação e Expressão”, doença terminal que sepultou a qualidade de ensino na escola pública. Foi uma das mais graves consequências da reforma, ou melhor, da mutilação curricular imposta ao estudo da língua pátria, com legitimação oficializada em lei. A deteriorização comprometeu profundamente a compreensão / interpretação / escrita / transferências de aprendizagens / raciocínio lógico / gramática / sintaxes, semântica, vocabulário... Por assim ser, a gigantesca “onda” de equívocos afetou, qual devastador tsunami, os desdobramentos em todas as outras disciplinas e estudos ulteriores. Quem viveu... viu! E sentiu!

“O principal problema acarretado pela lei 5.692 de 1971 foi a diluição da língua portuguesa na “matéria comunicação e expressão” [grifo do autor], fonte de equívocos que contribuíram para a deterioração da qualidade do ensino (CUNHA, 2005, P.474).

Como articular o pensamento sem a decodificação pela linguagem???

“Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (FREITAS, M. T., apud GUEDES, 2006, p.124).

A linguagem é, portanto, a possibilidade comunicativa escrita, falada e pensada e decodificada no diálogo sensorial com o meio, pois “através da linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, pela sua presença, se impõe à percepção” (WALLON, 1998, p.174, apud NASCIMENTO, in: CARRARA, 2004, p.60).

A Aritmética e o raciocínio lógico-matemático, imprescindíveis à compreensão das estruturas operacionais básicas no suporte às gradativas transposições do concreto às abstrações, não só nos domínios da matemática como em todos os campos, se evaporaram. A ênfase na “Teoria dos Conjuntos”, desarticulada de seu campo conceitual, funcionou como um complicador na sistematização das operações matemáticas fundamentais, conceitos e aplicações, comprometendo todas as séries do ensino Fundamental e Ensino Médio, não só na matemática como nas outras disciplinas.

A Física, a Química e a Biologia se transformaram tão somente numa “área de estudos” chamada “Ciências”, sem nada instigar, questionar, pesquisar. “ O mesmo aconteceu com a física, a química e a biologia na “área de estudos” [grifos do autor] chamada “ciências” (CUNHA, 2005, P. 474).

O Latim, a despeito de já ter sido suprimido do currículo há tempos, antes do tsunami 5692/71 era valorizado e enfatizado nas aulas de Português e Literatura, pela vasta contribuição na formação das neolatinas, compreensão da semântica, vocabulário, sintaxes. Com a tragédia, ninguém mais ficou sabendo o que era essa língua, de onde veio e muito menos o que o que originou para o patrimônio nacional nas interrelações humanas. A tal “Comunicação e Expressão” não abriu mais espaços para esses conhecimentos e o Latim, coitado, que já era língua morta, foi pulverizado! Assim também o Francês, ninguém mais viu depois da reforma: o Inglês passou a ser ministrado desde a 5ª série (modelo americano da lei). O Espanhol só veio para o currículo de língua estrangeira moderna em 2005, face à transnacionalidade com o Mercosul.

A disciplina Educação Moral e Cívica entrou no currículo obrigatório em todos os segmentos da Educação.

No ensino superior era nomeada Estudo dos Problemas Brasileiros. A ideologia e doutrinação político do regime militar foi a forma para infiltrar no currículo conteúdos de religião. Apoiava-se nos *valores espirituais*, culto à Pátria e à Família, aprimoramento do caráter, defesa do princípio democrático através da *preservação do ensino religioso*, entre outros fundamentos (CUNHA, 2005, grifos do autor).

O ensino religioso integrou o currículo sob muitas vertentes, embora facultativo para o aluno. Somente em 1988, segundo o autor, foi aprovada a laicidade na Confederação dos Professores do Brasil. A Educação Moral e Cívica, como expressão das “tradições nacionais”, foi a nova disciplina que, até 1990, integrou o currículo do 2º grau. Professores e alunos eram perseguidos ao veicularem, já no enfraquecimento do regime militar, oposição à ideologia dominante nos conteúdos da *amoral e cinismo*, “como a sadia resistência dos alunos batizou a nova disciplina”[grifo do autor] (CUNHA, 2005, p. 362).

Estas são algumas das transformações impostas nas deformações curriculares implantadas com a reforma na educação brasileira com a Lei 5692 de 1971. Dir-se-ia terem sido, entre muitas outras deficiências, as mais profundas por articularem, com efeitos cascata, a decadência da escola pública de educação básica pela acentuada e gradativa queda da qualidade do ensino e a desvalorização da carreira do magistério.

A maior deformação imposta pela lei foi a “diluição dos cursos normais, até então oferecidos por escolas e corpo docente especiais, como *mais uma* [grifo do autor] das habilitações do ensino ‘profissionalizante’” (CUNHA, 2005, p.474).

Assim descreve Ghiraldelli Jr. (2006) tamanho descalabro:

O equívoco maior da Lei 5692/71 foi o de quebrar a espinha dorsal do ensino profissional existente, que até então funcionava bem [aos favorecidos]. Tendo transformado o Segundo Grau em profissionalizante, a Lei acabou desativando, também, a Escola Normal. Transformou o curso de formação de professores das quatro séries iniciais do ensino básico na *Habilitação Magistério* [grifo do autor], que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o ensino superior. Foi, talvez, um dos mais sérios golpes na política de formação de professores, ao menos até a década de noventa quando, então, outras situações mais desastrosas ainda vieram atingir a formação de professores de primeira à quarta série do ensino fundamental (GHIRALDELLI Jr., 2006, p.126).

Em consequência, a má formação de professores à frente de muitas Classes de Alfabetização (antiga CA, à época) e turmas de 1ª a 4ª série contribuiu para o fracasso das mesmas e evasão nas séries ulteriores do Fundamental e do

2º grau, acarretando, gradativamente, o reducionismo da qualidade da educação pública até os dias atuais.

Ressalte-se a observação do autor quanto à procura pela “Habilitação Magistério” - reservada aos alunos de “notas mais baixas”. Naquelas condições, os professores - legítima e oficialmente “formados” pela brecha da lei - não teriam, portanto, o mais importante - o apelo vocacional. E o que é mais drástico ainda: estariam incapacitados para a formação humana à frente das novas classes – CA e turmas de 1ª à 4ª série - o grupo prioritário, pilar sustentável de todos os gradativos processos ulteriores de formação e aprendizagem escolarizada em todas as instâncias de ensino.

Esse ponto é crucial para a compreensão dos nexos no emaranhado de tantos nós até hoje presentes (e difíceis de desatar até pela *N. Srª Desatadora...*) que desencadearam, de forma dramática e contundente, a queda da tão almejada e sonhada qualidade da educação pública nesse país! A decadência da língua portuguesa desde o processo de alfabetização teria sido um desses nós, pois

Línguas são estruturadas de uma maneira que nos obriga, ao falar ou escrever sobre o mundo, a pensar e falar nele em termos de coisas – substantivos - e ações – verbos. Essa estrutura da língua dá-nos uma visão de mundo logo que começamos a falar, já ao tempo de crianças e na qual realmente o vemos como feito de coisas separadas que permanecem imóveis (substantivos) ou se movem ou são movidas em relação a outras (verbos). O raciocínio, a lógica e a matemática da ciência atual baseiam-se, sem exceção, nessa maneira de medir o mundo. (SHANTOURIS, apud GUEDES, 2006, p. 124).

Cunha (2005) corrobora as graves consequências que a lei da Ditadura Militar acarretou para a educação nacional de ensino público, porquanto a rede particular continuou com os estudantes de classe média que pretendiam as vagas do ensino superior:

A diretiva de profissionalização universal e compulsória no 2º grau não foi seguida pelas escolas privadas de mais alta qualidade, interessadas em qualificar sua “clientela” para o ingresso nos cursos superiores, para o que desenvolveram formas de ajustamento entre os ditames do Conselho Federal de Educação e os interesses imediatos de educação geral. Já as escolas públicas ficaram à mercê das disposições mais ou menos fortes com que as administrações estaduais resolviam implantar o currículo “profissionalizante” (CUNHA, 2005, p. 474).

A profissionalização obrigatória com a Lei 5692 de 1971 foi substituída por “qualificação para o trabalho”, proposta pela Lei 7.044 de 1982 e o segundo grau se libertou da obrigatoriedade profissionalizante. Contudo, “após tantos estragos, ficou sem características próprias” (GHIRALDELLI, 2006, p.126), resultando até os dias atuais nas debatidas indefinições acerca de seu destino e identidade.

Quanto ao projeto educacional da Ditadura Militar, resultou em fracasso total. “Em 1986, o governo do General Figueiredo, com apenas um ato de caneta, derrubou a profissionalização obrigatória no Segundo Grau. Não matou, apenas sepultou o que já estava morto” (idem, ibidem).

Não obstante “o enterro de todo um sistema” (idem, ibidem) na derrubada da obrigatoriedade profissionalizante, persistiu a herança. Por décadas e até presentemente, permanecem indelévels as marcas da decadência educacional imposta na Ditadura Militar, o que deteriorou a qualidade da escola pública do Brasil.

2.10. Currículo, saber, trabalho e educação

Implantar uma “profissão” por imposição de uma lei não significa “formação para o trabalho” porquanto é trabalho humano, “de indivíduos pertencentes a grupos, a coletividades humanas estruturadas por relações sociais (isto é, por determinadas formas de divisão de trabalho, por instituições, por organizações)” (CHARLOT, 2001, p.26).

A solidez da formação humana em todo o contexto sistêmico de socialização na relação com o saber nos processos educativos do ser constituído e constituinte se encontra na base da pirâmide. “A atividade humana não é desenvolvida por indivíduos isolados. É uma atividade social” (idem, ibidem). Portanto, é o currículo a diretiva organizacional da vida escolar, articulando o diálogo professor – aluno na gestão do cotidiano pedagógico-administrativo no espaço social escola.

A organização do currículo escolar é a representação social da escola no sentido de sua função básica de formação do ser. O currículo é a base estrutural do verdadeiro papel da escola devendo, portanto, acompanhar as mudanças na sociedade, o que Sacristán (2000) corrobora, pois,

A relação de determinação sociedade – cultura – currículo – prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000, p.20).

Tal relação, todavia, só viria perpetuar o caos em que a escola pública de educação básica mergulhou com a “atualidade do currículo” (idem,ibidem) pelos condicionantes de um acordo com americanos e a ideologia de um regime militar. A pressão que a instituição escolar pública sofreu com a Lei 5.692 de 1971 para que adaptasse seus currículos “à própria evolução cultural e econômica da sociedade”, conforme referência, foi exercida pelo massacre da ditadura no Brasil.

O saber socializado através da legitimação da educação escolarizada precisa estar em intrínseca relação com o educando. Deve permitir-lhe o “domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização” (SAVIANI, 2005, p.77), porém de forma a envolver o aluno na elaboração do processo de aprender (incorporação da herança cultural, valores, experiências, representações sociais, idéias, palavras, gestos, desenvolvimento de potencialidades, criatividade, produção, mobilização, interação...

Portanto, se a escola restringe ao aluno a liberdade no processo relacional com o saber, o exclui.

Em relação ao Ensino Médio, etapa em que “a preparação básica para o trabalho” é a expressão de uma das finalidades na atual LDB, a Lei 9394/96,

Se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos ao nível de elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (SAVIANI, 2005, p.77).

Na educação básica, tanto o segmento fundamental quando o médio têm ocorrido em trajetórias de muitas mudanças; contudo, os resultados esperados não têm sido significativos.

A “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” - ,nos ditames da atual LDB para o Ensino Médio, inciso IV do Art. 35, ainda está bem distante da “formação para o trabalho” apregoada no inciso IV do Art. 214 da Constituição Federal.

Na qualidade da educação foram se consolidando e acumulando deficiências (a mais grave a de 1971) que, anos depois, viriam à tona na falta de preparo e formação para o desempenho de competências nos postos qualificados de trabalho.

A crise na educação brasileira é problema social dos mais graves, contudo recai no aluno, que é rotulado de fraco ou desinteressado, ou nos professores “mal preparados”, quando o problema vem de longe, tendo sua gênese nas políticas educacionais e no descaso com o atraso secular no sistema brasileiro.

Concernentemente a trabalho, a PNAD 2009 revelou, segundo fonte do IBGE, a taxa de 91,7% do nível de ocupação da população, ou seja, pessoas na força de trabalho. Contudo, a pesquisa aponta, desse contingente de ocupação, a força de trabalho da juventude de 18 e 19 anos – 50,7% e de 20 a 24 anos, 66,9% (Fonte: IBGE).

Considerando que o Ensino Médio atenta para a formação humanística na passagem para a idade adulta, consolidando a prática social global pela educação e a possibilidade de inserção de jovens no mercado de trabalho produtivo – relação fundante da humanidade na constituição dos grupos sociais - os efeitos da crise gerada no déficit histórico são evidenciados nas crises atuais.

O Ensino Médio, não obstante gere expectativas de autonomia e emancipação aos egressos, não lhes atende as demandas posto que os lugares no mercado já estão “marcados” para “outras juventudes”.

A pesquisa aponta a população na faixa de 15 a 17 anos que freqüentava a escola em 2009: a taxa bruta foi de 85,2% da população residente. Desse

contingente, a mesma pesquisa (PNAD/2009) apontou na Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE a distribuição percentual dos jovens que frequentavam a rede pública: 87,9%.

Levando-se em conta que na categoria etária somente cerca da metade dos jovens (segundo o IBGE a taxa de escolarização líquida foi de 50,9%) estudava no nível correto de acordo com a idade, ou seja, o Ensino Médio, o atendimento a quem mais necessita é irrisório.

Portanto, urge a implementação de políticas educacionais que atendam ao contingente populacional excluído - fora e dentro da escola - com programas inovadores consistentes e atualizados para o desenvolvimento de potencialidades, promovendo a auto-estima e auto-formação para a cidadania.

A PNAD/2009 revela ainda, entre outros indicadores sociais, a taxa de 9,7% de analfabetos acima de 15 anos, ou seja, 14,1 milhões de brasileiros privados de liberdade. No Nordeste, segundo os dados da mesma pesquisa do IBGE, o percentual desses jovens analfabetos quase dobra a média nacional: são 19,1% analfabetos com 15 anos ou mais - portanto, marginalizados.

Os reflexos das fragilidades de um ensino fundamental público inconsistente aparecem nas dificuldades para acesso ao segmento médio e/ou aprovação nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras aferições, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A área de avaliação do SAEB alcança do 5º ao 9º ano do ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, entre escolas urbanas e rurais, numa amostragem de 120 unidades, segundo dados do IBGE.

Os relatórios com os desempenhos vêm sendo veiculados na mídia, comprovando as baixas médias na escala em função da situação das escolas e má qualidade do ensino, entre outros nós e entraves. Tais evidências constituem tensão permanente nos pilares sociais da *crise paradigmática* (SANTOS, 2010) em busca do “ideal-tipo”, no pensamento weberiano, que abstraia dessa realidade concreta e generalizada na escola pública uma possibilidade de superação. Os

esquemas sistêmicos de “tipos ideais”, segundo Weber, são expostos na forma de lei, democracia, capitalismo, sociedade, entre outros.³⁵

O Programa Ensino Médio Inovador poderá vir a constituir-se - se bem estruturado e articulado com as metas dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares – como uma possibilidade de alcance das metas de inclusão previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2010-2020.

A universalização deste segmento final da educação básica é projeção para ser cumprida até 2016, bem como o aumento de número de vagas no ensino superior para o contingente egresso do Ensino Médio, os jovens de 18 a 24 anos. As estatísticas têm sinalizado as dificuldades no cumprimento dessas metas qualitativas em virtude de defasagens de base, desde o Ensino Fundamental, o que contribui para o aumento da evasão e fracassos³⁶.

Em que pesem tantos problemas há décadas acumulados, o programa Ensino Médio Inovador, ora em funcionamento em 377 escolas da rede estadual do país como uma experiência piloto, segundo o Ministério da Educação³⁷, é uma possibilidade de ruptura. Abre espaços a mudanças, numa tentativa de melhorias emergenciais no segmento médio regular. Entre outras medidas, o programa propõe o aumento da carga horária de 2400 horas para 3000, com 200 horas a mais em cada ano, na flexibilização do currículo, posto que “é o que tem atrás toda a educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino” (LUNDGREN, apud SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Ocorre que mais atrás ainda, numa angustiante espera por esse milagre educacional, estão planejadas e esquecidas nos confins dos mais ínfimos espaços geográficos do verdejante Brasil a pobreza, a miséria, a fome, a doença, e a dor dos excluídos! Para eles é insignificante o aumento da carga horária e as

³⁵ *O sistema de tipos ideais*. In: *Max Weber – Vida e Obra*. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/weber.htm>. Acesso em junho de 2011.

³⁶ Disponível em <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12767>. Acesso em novembro de 2011.

³⁷ Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038. Acesso em maio de 2011.

estratégias de ensino com o Ensino Médio Inovador. Antes, o aumento da solidariedade e mais compromissos e estratégias na vontade e determinação política para a educação. O problema é social e sua causalidade não se reduz aos infortúnios e mazelas dos marginalizados e esquecidos. O desemprego é banalizado, embora “comprovadamente, maiores níveis de escolaridade garantem melhores oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho” (SIS/2010).

Consequências de políticas educacionais implementadas em consensos políticos, sem a devida estrutura organizacional da rede pública nas diversidades contextuais dos envolvidos, espelham hoje a decadência da escola pública na educação básica. O problema do Ensino Médio no Brasil reflete as defasagens do Fundamental, uma das principais causas das distorções atuais nos segmentos subsequentes, segundo relatórios no campo da educação da Síntese dos Indicadores Sociais 2010 do IBGE.

O sistema educacional exclui na inclusão, posto que os indivíduos se sujeitam às mais decadentes estruturas de classe, inculcando-lhes, simultânea e veladamente mente, a legitimação para justificar o injustificável.

2.11. Ensino Médio: tecnologias, possibilidades, indicadores e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)

Descontínuas ações políticas, desinteresse, tentativas de acertos e muitos erros na linearidade do Ensino Médio ao longo da história através de gerações causaram impactos, geraram modismos, jargões, reforçando, de forma velada, o dualismo das redes de ensino com a desvalorização do ensino profissionalizante e a falta de identidade deste segmento da educação básica.

O foco no ensino técnico é o movimento que está sendo realizado, no momento, pelo governo federal com a transformação dos Centros Federais de Educação em Institutos Federais em todo o Brasil.

Contudo, a persistência de um sistema discriminatório e dual que doutrinou o ideário político-educacional no Brasil ao longo de gerações imprimiu profundas

lacunas no sistema educacional, hoje consubstanciadas nos desafios a transpor perante o atual crescimento das Escolas Técnicas Federais em todo o Brasil.

No estado de Santa Catarina, tomando-se como exemplo esta pesquisa ampliada pelo convênio da CAPES para este curso de Mestrado Interinstitucional-MINTER -IFSC/UNICAMP, é presumível que muitas foram as barreiras a vencer para essas conquistas.

Acompanhando o grande salto pelo avanço do conhecimento em meio a tantos caminhos na história da educação brasileira, a instituição comemorou seu centenário em 23 de setembro de 2009.

Em 1909 iniciava na capital com a criação da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina. Nas ascensões e declínios intermediados nas tantas fases de relações econômico-produtivas do Brasil, a centenária instituição, no processo histórico de desenvolvimento do país se transforma, construindo e ampliando novos cenários para seus atores.

Em 1937 passa a ser o Liceu Industrial; em 1968 é transformada em Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Início da década de 90, era dos serviços e informação e a tradicional escola passa, em 1994, a ser o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET/SC. Hoje, o *paradigma emergente* (SANTOS, 2004) impõe mudanças na prestigiosa instituição de ensino para a formação da juventude.

O mundo se expande nos avanços científico-tecnológicos. Da observação e experimentação no século XVI aos avanços da microfísica, da química e biologia, os projetos cognitivos se atomizam e se transformam nos

Temas que são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. (...) [O conhecimento] avança à medida que o seu objeto se amplia (...) pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces (SANTOS, 2004, p.76).

A formação da juventude, acompanhando o salto científico-tecnológico no mundo, integra também a história do CEFET/SC: pela lei federal 11.892 de 2008, os centros federais de educação no Brasil são transformados em institutos federais. Donde o nome, desde então, haver mudado para Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC). Contudo, não só o nome mudou.

As escolas técnicas, em todo o Brasil, ampliam as “galerias por onde os conhecimentos progridem”, corroborando com o autor. Em meio aos desafios, implantam-se novos cursos na área científico-tecnológica intercambiados com o ensino médio regular para a formação de jovens.

Em Santa Catarina, no campus Florianópolis, neste aporte, alargam-se não só os espaços físicos da instituição como a oferta dos mais variados cursos presenciais e nas modalidades educação de jovens e adultos (EJA) - e a distância (EaD). Expandem-se cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, cursos concomitantes (o aluno estuda o Ensino médio regular simultaneamente em outra instituição), qualificação (aperfeiçoamentos em formação continuada), cursos subsequentes (técnico pós-médio) e certificação profissional por competência (técnico pós-médio não presencial).

O ensino superior é ministrado em cursos de tecnologia, cujo ingresso é feito pela aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para os demais cursos, o acesso é através de processo seletivo. O IF-SC oferece ainda cursos de Licenciatura e Bacharelado (formação profissional superior na área tecnológica), além de cursos de pós-graduação lato e *strictu sensu*³⁸.

Os cursos dos Institutos Federais de Educação, tanto em nível médio integrado, pós- médio ou superior, têm ampliado largamente as possibilidades de inclusão, integrando-se às dimensões do trabalho, ciência e tecnologia. A formação nos cursos superiores tecnólogos vêm regulamentando profissões nas mais variadas especializações, concernentes com a planificação de conhecimentos na era tecnológica, os avanços da ciência e as exigências do mercado.

O tecnólogo tem uma identidade própria e específica em cada área de atividade econômica e está sendo cada vez mais requerido pelo mercado de trabalho em permanente evolução e ebulição. (...) Possui atribuições por conta de sua formação e não

³⁸ Disponível em www.ifsc.edu.br – Acesso em 21 de maio de 2011.

competências (GARCIA, in *Revista do Tecnólogo*, Set/2010, p.13).³⁹

Por representarem oportunidades de acesso à qualificação e especialização para as demandas do mercado, cada vez mais exigente e competitivo,

Os Cursos Superiores de Tecnologias [dessas instituições federais] são cursos regulares de educação de nível superior, focados no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais. Objetivam o desenvolvimento de competências profissionais que permitam tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento das novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais (SILVA, in: *Revista do Tecnólogo*, Set/2010, p.17).

A aprovação e desempenho no ENEM é, desde 2010, o requisito para ingresso nos cursos de tecnólogos superiores dos Institutos Federais de Educação, procurados por muitos jovens e atualmente em grande expansão em toda rede, inclusive na modalidade a distância. A seletividade na oferta de vagas é feita pelo resultado do certame

No IF-SC desenvolve-se junto à comunidade variada programação de extensão com a montagem de vários stands na feira de ciência e tecnologia, realizada anualmente, onde são demonstrados trabalhos práticos confeccionados pelas equipes discentes sob a orientação dos coordenadores pedagógicos dos diversos cursos de nível médio e superior. Esta atividade já se tornou tradição no IF-SC pela valorização da prática discente, apresentação dos trabalhos de equipe de alunos e professores na realização de mini-cursos e seminários na divulgação da instituição na comunidade. Eventos culturais integram também a agenda dos programas extensivos onde são evidenciados os talentos no campo artístico lítero-musical na realização de exposições abertas à comunidade sobre variados temas,

³⁹ GARCIA, José Paulo é Presidente do Sindicato dos Tecnólogos do Estado de São Paulo. Entrevista completa in: *Revista do Tecnólogo*, Ano VII, Nº 7, Set/2010, p.13. São Paulo: Comunicação e Editora. O periódico é uma publicação do Sindicato dos Tecnólogos do Estado de São Paulo, sito à Pç. Cel. Fernando Prestes, nº 30, 4º and. Bloco B, Bom Retiro, SP, 01124-060, com distribuição gratuita aos profissionais sindicalizados e instituições federais de ensino técnico, como o IF-SC. Nesse mesmo exemplar, na p. 17, consta a íntegra da entrevista com SILVA, Sandro da Costa, Tecnólogo em Normalização e Qualidade pelo CEFET-MG (2002) e Especialista em Educação pelo CEFET-MG (2004) – referência acima.

apresentações da orquestra e coral da instituição, apresentações de bandas, concursos literários de poesia e peças teatrais.

Com um Plano de Desenvolvimento e um Projeto Pedagógico Institucional na definição de diretrizes para a regulamentação dos processos de ensino e aprendizagem, os institutos federais possuem três câmaras: Ensino, Pesquisa e Extensão. A organização didático-pedagógica regulamenta a estrutura de funcionamento dos cursos presenciais e na modalidade à distância dessas instituições de educação profissional e tecnológica em crescente expansão em todo o Brasil. Em 2008, com o advento da lei 11.892 no governo do Presidente Lula, os CEFETs foram transformados em Institutos Federais, iniciando-se o processo de expansão com a formação de tecnólogos e técnicos de nível médio com a marca da qualidade, “encarada como uma necessidade na conquista do mercado e para as empresas que buscam manterem-se competitivas” (SILVA, *idem*, *ibidem*).

Todavia, segundo FRIGOTTO (2009), o projeto de investimento nas escolas técnicas federais para a formação de jovens através da Reforma do Ensino Médio que o Decreto 2.208/96 já delineava não mereceu destaque no ideário político neoliberal de Fernando H. Cardoso. Alegava-se que era muito dispendiosa uma reforma na Rede de Centros Federais de Educação.

Portanto, “não por acaso foi aquele governo que protagonizou a reforma e desmonte do Estado e ampliou a privatização e o deterioro da educação pública”⁴⁰.

A era da expansão histórica teve início em 2003, com o Presidente Lula.

Prosseguiu-se em alta nos oito anos de seu governo e atualmente, com a Presidente Dilma Rousseff na continuidade do Plano de Expansão das Escolas Técnicas Federais.

Tal política direcionada à expansão da Rede Federal Tecnológica é um bom exemplo para ilustrar o alcance das metas quando não há descontinuidade na implementação de políticas públicas. A sequência no planejamento da política de

⁴⁰ Disponível em www.emdialogo.uff.br/node/487 - acesso em 29/09/2010.

expansão dos institutos federais em todo o país tem possibilitado a avaliação do produto.

Presentemente, evidencia-se o crescimento da Rede e o desenvolvimento de competências na formação de profissionais para o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos. “A rápida difusão e uso desses conhecimentos no setor produtivo ou pela sociedade em geral promove uma formação integral do educando, preparando-o para o trabalho e para a vida em sociedade” (SILVA, in: *Revista do Tecnólogo*, Set/2010, p.17). Contudo, este foi o intento neoliberal da era FHC de preparar para o trabalho nas “habilidades e competências” para produção de bens e serviços, em detrimento da produção de si mesmo com relevância à capacidade criadora e desenvolvimento do potencial latente.

O ensino técnico no segmento Médio é relevante para a formação específica de profissionais qualificados para exigências cada vez maiores no mercado de trabalho. Um bom projeto político-educacional prevê espaços para currículos desenvolvidos em módulos de estudos técnicos, como são apresentadas as unidades curriculares nos programas dos variados cursos dos institutos federais.

Os novos conhecimentos científicos e tecnológicos em crescentes avanços constituem os maiores desafios no mundo atual em face da precariedade de técnicos qualificados para as mais diversas especializações.

O preparo para o trabalho e para a vida em sociedade, como preconizado na LDB 9394/96, não pode prescindir a formação tecnológica, absolutamente necessária à aplicação de conhecimentos nos setores produtivos da sociedade pela velocidade das transformações sociais em virtude dos avanços da ciência.

As exigências do mercado cada vez mais especializado em diversos níveis de produtividade tecnológica e humanística impõem mudanças no Ensino Médio - etapa final da educação básica - preparando os jovens para a vida em sociedade sob todos os aspectos relacionais. De sorte que tal segmento básico necessita estar simultaneamente voltado: à formação humanística e à compreensão dos valores éticos de vida em sociedade; à percepção da dimensão histórica dos avanços científico-tecnológicos; à profundidade relacional homem-natureza em

termos de trabalho, ética, respeito, criatividade, produtividade, ecologia, cidadania; ao desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão; ao conhecimento e uso da linguagem nas habilidades de expressão e comunicação; à aquisição de conhecimentos matemáticos operacionais básicos e essenciais ao domínio das competências técnicas e aplicabilidades na praticidade da vida em sociedade; aos conhecimentos e aplicabilidades das ciências para a cosmovisão na compreensão das leis naturais na preservação da vida – essencialmente - como “a emergência de um novo naturalismo centrado no privilegiamento dos pressupostos biológicos do comportamento humano” (SANTOS, 2004, p.65).

A produção textual, essencial e igualmente relevante, potencializa a exposição de ideias e criatividade pela necessidade cada vez maior de aplicações e adaptações nos mais variados ramos profissionais.

O Ensino Médio é etapa determinante na formação profissional de jovens para a necessária visão de mundo e auto-formação voltada à interatividade relacional produtiva em sociedade. Essa é a proposta, todavia impraticável e inacessível em muitos contextos dadas as diversidades sócio-culturais na estratificação social. É preciso muito mais investimentos do que tem sido realizado em benefício dos desfavorecidos. Para que as propostas educacionais alcancem seus intentos,

É necessário que o professor pense e convença os alunos que os diferentes setores da atividade possuem efetivamente o mesmo valor, o que implica uma sociedade que ponha em pé de igualdade trabalho manual e trabalho intelectual – e que dispense ainda plena consideração às atividades de cidadão (SNYDERS, 2005,p. 124-125).

A escola capitalista flui sob a égide hegemônica da dominação no embate inclusão/exclusão. Formação no Ensino Médio é trabalho. Porém, mais que reunir as forças progressistas, é preciso empreender o espírito de luta, pois “o homem que se pretende formar só pode existir negando a divisão de trabalho, a divisão da sociedade em classes” (idem, ibidem,p. 155).

O imperativo é a configuração deste segmento básico de forma a alcançar *competências* não tão somente como o produto final de objetivos isolados; antes, delineadas na abrangência de capacitações não só para as multifacetadas

especificidades profissionais do mercado, mas essencialmente para a autopoiese⁴¹.

Os históricos desmontes que fragmentaram o curso da história da educação pública no Brasil - o mais drástico o de 1971, da ditadura militar -, aliados à incúria dos descasos político-ideológicos para com a educação, cristalizam-se, hoje, nos desafios para as mudanças no atendimento à formação da juventude. Hoje a dificuldade maior é a grande concorrência e as barreiras impostas pelo vestibular.

Segundo Charlot (2010, p.19), a diretiva do MEC em viabilizar o acesso às vagas da universidade federal pelo desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) “é uma boa política, porque o vestibular é a chave de mudança no ensino médio e, conseqüentemente, do ensino fundamental”.

O referido exame - na versão 2011 com mais de cinco milhões de candidatos inscritos em todos os cantos do Brasil - representa hoje um passo importante para a superação desses desafios.

Não obstante, a seriedade do ENEM vem sendo comprometida com os descréditos perante as inúmeras falhas que desde 2009 têm tumultuado as etapas de realização das provas. Sistemáticamente, logo após a sua realização nesses três últimos anos, tem sido criada uma polêmica entre o judiciário e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP/MEC), organizador do certame, pelo envolvimento com problemas de vazamento de questões, resultando em anulação parcial e necessidades de repetição de uma ou mais etapas do processo seletivo.

Contudo, a procura pelo concurso tem aumentado a cada ano, seja pela porta aberta ao acesso superior ou tão somente a ascensão a novas

⁴¹ Do grego *auto*, significa próprio; *poiesis*, produção, portanto *autopoiese* significa produção de si mesmo, autoprodução. O termo, cunhado por Maturana, Varela e Uribe, surgiu pela primeira vez em 1974 em artigo que explicou o processamento da autoprodução dos seres vivos. Além da Biologia, a aplicação do termo tem se estendido ao campo da sociologia, do direito, da educação, entre outros. Por meio da compreensão do entrelaçamento sócio-natural nas relações humanas, o termo autopoiese, nesse sentido, é aplicado à formação do homem potencializado em sua subjetividade pela relação intrínseca com o universo cultural onde se transforma e é transformado, simultaneamente autoprodutor e produzido no contexto sócio-cultural da circularidade condicionante de sua constituição como pessoa.

oportunidades de emprego pela certificação de conclusão do Ensino Médio. Dessa forma, dentre as implementações que já vêm ocorrendo no campo das políticas educacionais, o exame nacional, apesar das falhas, é um ponto alto. Abre possibilidades a muitos jovens concluintes ou não e também aos adultos com escolaridade de ensino médio incompleta. As questões do exame são, em sua maioria, contextualizadas com temas da atualidade e envolvem as três áreas de conhecimento do programa de Ensino Médio, além de uma redação com tema atual.

Para o segmento fundamental, a certificação é obtida por meio de outro exame, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), que até 2008 era extensivo também ao segmento médio para todo o Brasil.

Hoje, com a certificação de conclusão do Ensino Médio pelo ENEM, os aprovados poderão ser beneficiados com acesso ao ensino superior pelo Programa Universidade Para Todos (PROUNI), concorrendo às vagas das instituições federais e à seleção de bolsas em instituições particulares.

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, 73,41% dos inscritos no ENEM corresponderam, nesse ano, ao contingente populacional acima de 18 anos, contra 26,59% dos candidatos com 17 anos ou menos. Os candidatos com 20 anos ou mais representaram 52,68% dos inscritos. A corrida ao ensino superior ainda é um sonho nos anseios da juventude.⁴²

Apesar de ser o ENEM uma oportunidade para a obtenção de vagas nas universidades públicas e particulares e institutos federais, muitas escolas da rede pública ainda não estão direcionadas ao atendimento e preparo dos concluintes do Ensino Médio, propiciando-lhes as necessárias condições para uma boa escolaridade e desempenho. Isso pode ser comprovado pela nota 3,6 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atribuída numa escala de 0 a 10 aos concluintes do 3º ano do segmento médio na aferição de 2009, segundo dados do IBGE revelados na Pnad/2009.

⁴² Disponível em <http://vestibular.brasilecola.com/noticias/adultos-sao-maioria-dos-inscritos-no-enem-2011/316071.html>. Acesso em agosto de 2011.

O dado é um indicador importante, porquanto resulta da “combinação do desempenho médio dos estudantes em exames padronizados ao término de determinada etapa do Ensino Fundamental – Prova Brasil e SAEB no 5º ano fundamental e 3º ano do Ensino Médio” (Síntese dos Indicadores Sociais, IBGE, 2010).

Segundo a meta do IBGE, em 2021 a nota do IDEB deverá ser 6,0 para corresponder ao nível dos países desenvolvidos, necessitando, portanto, maior comprometimento político nas gestões educacionais para atendimento às demandas.

A EUROSTAT (Comissão das Comunidades Europeias) avalia a “eficácia do sistema educacional de um país [pela] capacidade de uma sociedade para combater a pobreza e melhorar a coesão social” (MEC-SIS/2010). Na aferição, um peso considerado são os anos de escolaridade – 11 anos é a mensuração ideal, correspondendo ao término do Ensino Médio.

No Brasil a média segundo a PNAD/2009 foi de 7,5 anos de estudo para pessoas de 18 a 24 anos, abaixo ainda da conclusão do ensino fundamental. O dado revela desigualdades regionais e defasagens que emergem nos problemas de exclusão revelados nos índices de reprovação e abandono da escola. Com 11 anos de estudo o contingente na faixa considerada, segundo a pesquisa, foi de apenas 37,9%⁴³.

O Ensino Médio Inovador poderá vir a ser uma forma de envolvimento e compromisso político-pedagógico nesse atendimento, contribuindo para a atualização e preparo desses jovens para uma formação sólida que lhes permita atender aos anseios e demandas sociais nas relações produtivas.

Contudo, a transformação não se restringe tão somente na implantação de uma política educacional inovadora. O compromisso maior precisa firmar-se na análise das dificuldades para a implementação dessas políticas e

⁴³Síntese dos Indicadores Sociais de 2010 (SIS/2010-MEC/IBGE). Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsois2010/SIS_2010.pdf. Acesso em agosto de 2011.

comprometimento com a solução de problemas que inviabilizem o desenvolvimento das ações.

A segregação de classes na escola pública pela divisão de trabalho é o contraste que evidencia a exclusão. A formação técnica e tecnológica no Ensino Médio integrada ao currículo possibilita à juventude a necessária e atual formação perante as exigências de novas especializações. Deveria estar incluída no currículo de todas as escolas públicas de ensino médio, não só nos institutos federais e estabelecimentos de ensino especializados.

Condições estruturais para o funcionamento adequado dos ambientes escolares, planejamento flexibilizado, formação docente continuada, criatividade, currículos atualizados, conscientização e envolvimento de gestores e articuladores de todo o sistema no âmbito da escola são algumas medidas propulsoras do fortalecimento, qualidade e identidade do Ensino Médio público na formação da juventude.

Entretanto, a base de toda a mudança é muito mais que estrutural, posto que o problema é político- social. Mesmo com o que já tem sido feito, permanecem as desigualdades que inviabilizam qualquer proposta de formação para o trabalho e cidadania. Se pautadas na segregação, as atividades de trabalho intelectual desvalorizam a praticidade do ensino profissionalizante. A exclusão na escola pública é a divisão de classes na divisão do trabalho.

Contudo, hoje a inversão desse *apartheid* histórico é o imperativo nos maiores desafios para a formação da juventude do Ensino Médio. A inovação no currículo requer mudanças disciplinares politécnicas com a prática antes ou simultaneamente à teoria e – principalmente - ao alcance de todos, independentemente de posições na estratificação social, para a compreensão do mundo perante os avanços científico-tecnológicos nas aplicações do dia-a-dia e dele participar ativamente por um mundo mais humano.

2.12. 3ª Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996 e as competências: limites e possibilidades

O atual Ensino Médio no Brasil, nas transformações curriculares consoantes com o ideário político capitalista, passaria por transformações na era neoliberal.

A 3ª lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394 de 1996, em seu artigo 35 estabelece as finalidades do ensino médio, etapa final da educação básica. Estrutura a profissionalização com base na aquisição de *competências e habilidades* para o mercado de trabalho, eixo que norteia todo o currículo e pressupõe os objetivos de ensino -na forma de *competências* a serem alcançadas- em cada área de conhecimento, a saber: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

O currículo foi estruturado segundo estabelecido no Conselho Nacional de Educação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999, obrigatórias.

Para a orientação docente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para este segmento (MEC,1998) articularam o currículo estruturado nas *grandes áreas* a serem desenvolvidas segundo uma base nacional comum (disciplinas obrigatórias) e outra diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26 LDB).

Os objetivos da aprendizagem em cada área de conhecimento, segundo a orientação dos PCN, são estabelecidos por meio de *competências e habilidades* adquiridas nos desdobramentos curriculares. Contudo, o mesmo documento orienta para as relações produtivas no modelo capitalista de produção de *bens e serviços*, em detrimento da formação humanística, quando explicita a *contextualização* dos conteúdos para o *mundo do trabalho*:

A produção de *serviços* de saúde pode ser o contexto para tratar os conteúdos de Biologia(...). A produção de *bens* nas áreas de mecânica e eletricidade contextualiza conteúdos de Física com aproveitamento na formação profissional de técnicos dessas áreas (...). As competências desenvolvidas nas áreas de linguagens podem ser contextualizadas na produção de serviços pessoais ou comunicação e, *mais especificamente*, no exercício de *atividades* tais como tradução, turismo ou produção de vídeos, *serviços* de escritório (PCN, 1998, p.93).

As demandas do capitalismo e a tendência à deserção da presença estatal na esfera pública da sociedade, a partir da década de 90, desencadearam novos ajustes político-sociais condizentes com o fenômeno global da transnacionalização em todo o mundo.

Em educação, as políticas educacionais introduziram com a lei de 1996 a “habilitação profissional”, conforme expresso no parágrafo 4º do Art. 36:

A preparação para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (LDB, &4, Art.36).

A obrigatoriedade de profissionalização no Ensino Médio pela imposição da lei anterior cedeu lugar à *preparação para o trabalho* com a diretiva facultativa para a aquisição de habilitação profissional.

A Resolução nº 03/1998 da Câmara de Educação Básica lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e os respectivos Parâmetros Curriculares com propostas para os desdobramentos dos currículos nas *competências e habilidades*.

O Art. 4º da citada Resolução assim determina a organização curricular: “As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento de conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei”.

Ocorre que a capacidade adquirida para o desempenho de uma *competência* na realização de uma ação objetiva para uma atividade profissional, relacionada com uma das três áreas de conhecimento propostas nos PCNEM, não está condicionada tão somente ao plano formal, isto é, ao da habilidade para a realização da ação.

Segundo Ramos (2002),

Em Piaget, a concepção de conhecimento como resultante das atividades ou das experiências de um sujeito individual que constrói interna ou privadamente suas representações sobre a realidade restringe o conceito de conhecimento ao âmbito mental e da adequação de suas representações interiores às suas experiências (RAMOS, 2002, p.400).

Assim, parece ser questionável o estabelecimento de prioridades e habilidades de conhecimentos profissionais por meio de diretrizes que estabeleçam competências para o desempenho de atividades, vez que a interiorização da ação é inerente ao plano subjetivo na construção do conhecimento.

Neste sentido, conforme a concepção piagetiana, a ênfase na competência estaria desconsiderando as representações individuais do executor da ação, isto é, o trabalhador, podendo restringir-lhe esquemas na construção de sua própria identidade e formação, além de reducionismos nas limitações de visão de mundo pela alienação no trabalho.

Nas relações produtivas no mundo do trabalho, as políticas sociais, e, como tal, a educação, vêm sendo gerenciados sob o ideário das parcerias. Assim tem sido amplamente sugerido, inclusive recentemente, em reportagens sobre a qualidade da educação básica que vêm sendo veiculadas.

Um dos problemas tem sido a mescla público-privado permeando a gestão pública educativa pela Terceira Via na educação básica pois, “o sistema público acaba assumindo a lógica da gestão proposta pelo setor privado ao instituir os princípios da chamada administração gerencial ou nova gestão pública” (ADRIÃO, 2009, p.4).

O domínio de competências pré-estabelecidas no plano educacional para a inserção do jovem no mundo do trabalho dir-se-ia, nos moldes dos PCNEM, estar comprometido muito mais com os princípios da doutrina neoliberal do que com a formação do ser.

A orientação alude os desdobramentos curriculares à produção de *bens* e *serviços* para o mundo do trabalho, como explícito nos parâmetros curriculares, em detrimento da *autopoiese* (MATURANA, 2010), ou seja, a produção de si mesmo como ser biológico e emocionalmente constituído de interrelações de dependência com o meio sócio-natural.

Nesta perspectiva, o produto social resultante da interatividade com o produtor, na relação definida por Maturana como o “centro da dinâmica

constitutiva dos seres vivos”,⁴⁴ parece, no modelo das crises atuais no mundo do trabalho, comprometer a formação de si mesmo na educação por *competências* por não abrir espaços à criatividade.

Se aprendizagem é ter competências e habilidades para servir à produção de *bens* e *serviços*, como expresso nos PCNEM, ou melhor dizendo - à produção da *mais-valia* no mundo capitalista - a estrutura individual do ser, nessa apropriação de objetividade, estaria sendo “moldada” na subjetividade, comprometendo-lhe, portanto, a autopoiese.

Zan (2005), em sua tese sobre a pluralidade dos currículos no ensino Médio corrobora:

O modelo de competência posto para o mundo do trabalho no contexto atual, e que tem permeado o discurso pedagógico, guarda uma certa compatibilidade com esse momento de crise do emprego, a partir da perspectiva do capital” (ZAN, 2005, p.43).

Parece ser, pois, nesse sentido, que a LDB 9394 de 1996 tem “moldado” a formação da juventude do Ensino Médio para os interesses capitalistas.

Murueta (2007), propõe um *novo* “Admirável Mundo Novo”, possível de existência a exemplo da sociedade de felicidade extrema e conquistas idealizada por Aldous Huxley. O autor remonta ao vislumbre de um outro mundo preconizado por quatro pensadores em quatro visões distintas, contudo todas convergindo para um modelo social comum, onde a liberdade pessoal, o respeito mútuo e a ética eram possíveis. Nos modelos de sociedade propostos por Rousseau, Kant, Marx e Nietzsche, Murueta idealiza o modelo alternativo que, pela via educacional, anularia as formas de dominação.

Para o autor, face às desigualdades e injustiças que desestabilizam as relações humanas no mundo capitalista, em que valores formativos de liberdade pessoal e coletiva são descartados pelos avanços tecnológicos e velozes transformações da sociedade pós-moderna, urge a necessidade de

Producir nuevos enfoques y alternativas educativas tan relevantes como viables dentro del mundo tecnologizado del siglo XXI, en el cual la televisión se mantiene como eje de la vida, y las nuevas

⁴⁴ Disponível em <http://www.geocities.com/pluriversu/autopoies.html> - Acesso em 21/05/2011.

tecnologías de la información y la comunicación (computadoras, satélites, celular, internet) hacen proliferar los mensajes y los contactos sociales mientras, paradójicamente, avanza la dispersión, el ensimismamiento y la marginación que redundan en psicopatologías, desgaste emocional y violencias de índole diversa (MURUETA, 2007, p.15).

E referindo-se ao papel da escola, ideologicamente preparada para a formação de reprodutores da força de trabalho na sociedade capitalista com os objetivos de ensino definidos na *pedagogia das competências*, o autor reflete:

Dentro de ese proceso está la escuela, cada vez más impotente y desacreditada, mostrando una y otra vez su fracaso para “educar en valores” y “competencias” productivas –como quieren los planeadores educativos–. Todo –se dice– es responsabilidad de la educación, y se cuestiona la labor profesional de los docentes, muchas veces también mal preparados conceptualmente, con poca experiencia técnica, y desgastados por sobrecargas de trabajo que se derivan de sus bajos salarios y la evaluación constante a que son sometidos para asignarles un “estímulo”. A los que protestan o quieren rebelarse a esas condiciones laborales se les estigmatiza y se les margina de los relativamente escasos incentivos. A pesar de las intensas exigencias de escolaridad. (idem, ibidem).

Contudo, a escola está em permanente processo de construção.

O cotidiano escolar se articula nas interações com os sujeitos. Os atores no cenário escolar não são, e sim estão. E no mundo que se constrói pela percepção dos sujeitos como produtores de si mesmos, portanto, constituídos e constituintes, a formação da juventude do Ensino Médio do Brasil, palco de tantos atores ao longo da história da educação brasileira, descortina, hoje, um novo cenário: o Ensino Médio Inovador - o programa que o MEC experimentalmente já vem implantando em todos os estados do Brasil e DF para orientação docente sobre as mudanças e desdobramentos curriculares e que começou com a redação do Parecer 11/2009, do CNE.

As novas Diretrizes Curriculares foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em maio de 2011 com base nas experiências das escolas que já estão implementado o programa EMI e outros programas para a formação mais atualizada e contextualizada da juventude do Brasil.

Em relação ao programa EMI, a intenção, segundo o MEC e conforme exposto no Parecer 11/2009 que o aprovava em junho de 2009, é adensar redes de escolas que, ampliando seus tentáculos, paulatinamente venham a congregar adeptos.

Com a adesão a cada ano de mais escolas, a meta do programa é constituir redes que visem ao suporte pedagógico para a implantação e articulação do mesmo através de um macro projeto integrador, congregando os projetos político-pedagógicos das escolas participantes.

A elaboração dos projetos de liderança, segundo a orientação do MEC, vem sendo realizada por colégios de aplicação das universidades federais e estaduais e Colégio Pedro II da rede federal de ensino - o “velho-novo” modelo imperial que atravessou a história e uma vez mais é referência de inovações, sedimentando alicerces na formação humana para as gerações vindouras... Contudo, o CP II é um sonho acessível tão somente à parcela da juventude oriunda de colégios particulares ou que pode arcar com as mensalidades de cursinhos preparatórios para a concorrência de vagas.

O Ensino Médio Inovador seria a saída para a superação dessas desigualdades - caso preparasse *qualquer juventude*, independentemente da classe a que pertença, para a realização de sonhos, como o de ser aluno do CP II! A cidade do Rio de Janeiro, sede da instituição, é mapeada e circundada por comunidades carentes e marginalizadas em todos os bairros, convivendo-se com diferentes classes sociais no cotidiano caos urbano. A distribuição das 14 unidades do tradicional estabelecimento de ensino atende a vários bairros do centro, norte e sul da cidade. Todavia, suas portas se abrirão só para *algumas juventudes*! O contraste evidente na escola pública é que deveria, por ser democrática, atender a todos, sem critérios de segregação e escolhas nas camadas da estratificação social.

Com um Grupo Gestor e um Comitê Técnico à frente dos desdobramentos para a implementação na forma de apoio com recursos humanos, técnicos e financeiros para seu funcionamento, o programa,

Propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações

existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo (Parecer 11/2009, MEC/CNE).

Para a articulação do programa inovador nos trâmites com as Secretarias de Estado e Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), é previsto a *operacionalização*, indicando:

Que os entes federados, os Colégios das Universidades Federais e Estaduais e o Colégio Pedro II, ao aderirem ao Programa, deverão elaborar e enviar à SEB/MEC o Plano de Ação Pedagógica (PAP). Tal plano conterá os projetos das escolas participantes da experiência de inovação curricular conforme as diretrizes gerais do programa. O PAP será o documento suporte para a análise do Comitê Técnico, podendo ser diligenciado, quando houver necessidade de ajustes e complementações (idem, ibidem).

Contudo, uma primeira avaliação de resultados só vai ser realizada no final de 2012, quando dos primeiros egressos no 3º ano, pois o programa começou a ser implantado no segundo semestre de 2009. Esta pesquisa deverá prosseguir em um futuro momento em trabalhos de campo, com o fito de acompanhar *in loco* o desdobramento de currículos e mudanças com a proposta inovadora para o Ensino Médio.

O novo termo é a *flexibilização* do currículo. A carga horária das disciplinas e os desdobramentos curriculares, segundo a nova diretiva, são *flexibilizados* de acordo com os parâmetros *cultura, ciência, trabalho e tecnologia*, sendo o trabalho o princípio educativo que articula todos os eixos do currículo. Essa orientação até o início de 2011, já havia adentrado 357 escolas de ensino médio em todo o país⁴⁵.

Segundo as novas diretrizes da SEB/MEC, o programa articular-se-á com o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com acordos com o Sistema “S” e com o Exame Nacional de

⁴⁵ Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/exemplos+apontam+caminhos+para+reverter+fracasso+no+ensino+medio/n1238112605862.html>. Acesso em setembro de 2011.

Ensino Médio (ENEM), com ênfase no trabalho como a diretiva do princípio educativo⁴⁶.

O PRONATEC - cujas experiências, segundo o MEC, constituíram-se, juntamente com o EMI e o ENEM, em argumentações nos debates que resultariam na aprovação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio - é uma boa medida do governo e os recursos são oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Visa à expansão da Rede da escola técnica federal por meio dos institutos federais de educação, propiciando acessibilidade à formação técnica continuada ou concomitante ao Ensino Médio para qualificação profissional. O programa visa expandir o ensino técnico profissionalizante à rede estadual em vários estados, tendo já algumas adesões, visando à iniciação para o trabalho e especialização técnica aos estudantes do Ensino Médio.

Contudo, ainda há muito para ser feito para que todas as escolas públicas do país ofereçam aos operários e seus filhos - a grande massa excluída - o ensino técnico profissionalizante simultaneamente à oferta de Ensino Médio regular ou EJA.

As escolas do Sistema "S" se integram nessa programação do MEC através da continuidade de acordos já existentes, repassando recursos oriundos de impostos sobre a folha de pagamento ao trabalhador para atendimento à clientela da rede estadual em cursos técnicos gratuitos⁴⁷.

O programa do governo de expansão da escola técnica é louvável, contudo terá que ser bem administrado e acompanhado em todas as suas metas para que os resultados sejam produtivos na formação técnica de estudantes do Ensino Médio na rede estadual.

Para viabilizar tais mudanças será necessária a reforma estrutural das escolas da rede estadual com equipamentos e ambientação para o ensino técnico, a fim de não incorrer-se nos mesmos erros e comprometer o funcionamento do

⁴⁶Disponível em(<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/haddad+elogia+novas+diretrizes+para+ensino+medio/n1300153570147.html> -Acesso em 10/05/2011

⁴⁷ PRONATEC - Disponível em <http://pronatecportal.mec.gov.br/pronatec.html>. Acesso em setembro de 2011.

programa. Em outra época da história da educação, com a Lei 5.692 de 1971, as escolas da rede não foram equipadas para que se transformassem, como num passe de mágica, da diretiva geral em tecnicistas.

O fracasso da lei recaiu sobre os alunos - como acontece nas situações de crise educacional, quando a gênese do problema é social -, eles “não acompanhavam o processo” por “despreparo”, “alunos fracos”, “faltosos”...

O fato é que as escolas não foram equipadas à letra da lei, portanto, os jovens precisavam buscar a “profissionalização” por eles mesmos, muitas vezes em locais bem distantes de onde estudavam. Assim corrobora Cunha (2005, p.474) em relação à ineficácia da lei: “As escolas públicas ficavam à mercê das disposições mais ou menos fortes com que as administrações estaduais resolviam implantar o currículo *profissionalizante*” [grifo do autor].

O caso da implementação dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro, projeto do antropólogo Darcy Ribeiro e executado na gestão do governador Leonel Brizola, pode ser considerado um bom exemplo desses fracassos em políticas educacionais.

Escola de tempo integral, funcionando em prédios arquitetonicamente construídos, o CIEP foi idealizado para atendimento paralelo com as escolas da rede estadual já existente, com um planejamento pedagógico voltado ao atendimento da clientela do 2º segmento fundamental (5ª a 8ª série). O projeto, ampla e intensamente divulgado em,

Hábil propaganda pela TV, em todo o país, à guisa de promoção do Banco do Estado do Rio de Janeiro – BANERJ (o banco do governo), mostrava que sua política educacional consistia em “dar aos pobres escola de rico” (CUNHA, 2005, p. 141) [slogan do governo à época].

As críticas ao projeto acentuaram-se com muitos problemas que vieram à tona, sem contar contra a sua principal proposta - a pedagógica - no atendimento à clientela em tempo integral:

A proposta pedagógica dos CIEPs era bastante confusa, já que não derivava de uma concepção geral. Resultou da junção de propostas de grupos de trabalho das diversas áreas do currículo do 1º grau, o que propiciou a justaposição de variadas correntes de pensamento, dificilmente articuláveis umas às outras, como as

que se inspiravam no populismo de Paulo Freire, no ativismo de Jean Piaget, no psicologismo de Carl Rogers ou na diretividade de Antonio Gramsci. Contrastando com tal confusão, o termo *integrado* [grifo do autor], do nome da escola que se queria criar, não tinha um significado preciso, cada um podendo lhe atribuir o que quisesse, já que não havia uma definição para ele. Parecia que o uso desse adjetivo pudesse valorizar o designado, como se ele fosse chamado “novo”, “alternativo”, “comunitário”, “moderno”, termos que atraíam a simpatia geral, dispensando maiores explicações (CUNHA, 2005, p. 142).

A dualidade na própria rede de ensino foi um peso grande para os CIEPs caírem nas críticas da população, pois os alunos das outras escolas “comuns” da rede não tinham nada, enquanto os dos CIEPs recebiam uma boa ajuda em material escolar. A discriminação começava pelos prédios, com a arquitetura ostensiva dos CIEPs contra escolas da mesma rede sem manutenção e condições até de funcionamento pelo péssimo estado em que se encontravam.

A principal acusação aos CIEPs era a de que se montava, com eles, uma rede paralela de ensino, introduzindo uma dualidade no ensino público. (...) Os alunos dos CIEPs recebiam material didático que era negado aos seus colegas de escolas comuns (idem, ibidem, p. 147).

Em relação à formação da juventude, em nada contribuíram os “brizolões”, como eram chamados os CIEPs, destinados à clientela de 1º grau. O trabalho com atendimentos ao segundo grau era direcionado para turmas de educação de jovens e adultos (modalidade EJA), insistindo-se numa conscientização já existente no coletivo docente da escola pública, que incluía as políticas educacionais e métodos de ensino específicos para as turmas de EJA.

Para os jovens de 14 a 20 anos, a proposta dos CIEPs não era confusa mas, sim, difusa.(...) O novo tipo de escola que se queria para eles no Rio de Janeiro veio a insistir no binômio alfabetização/conscientização” (idem, ibidem, p. 145), sem, no entanto, haver uma diretiva de formação geral para o grupo.

Assim, os prédios dos CIEPs, construídos em blocos de concreto com estruturas pré-fabricadas, serviram mais para propaganda político-partidária, evidenciando “o caráter monumentalista e eleitoreiro da construção [cara] como se fosse condição indispensável para se oferecer *educação de rico para aluno pobre*” (CUNHA, 2005, p.150) [grifo do autor].

Com o tempo, deterioraram-se gradativamente; ficaram abandonados ou foram invadidos e saqueados por moradores de baixa renda das comunidades das favelas próximas. Foram perdendo as características essenciais do projeto original, entre outras causas, por descontinuidades nos programas de funcionamento, falta de docentes para cobrirem o “estudo dirigido” no contra-turno, “eclosão de atos de violência entre eles [os alunos], resultado do confinamento em tempo prolongado” (idem, ibidem, p.150) sem professores para lhes dar assistência.

“A pressa em atingir metas tão ambiciosas, em função da disputa eleitoreira, concorreu, certamente, para a maior parte dos problemas que se apontaram nas escolas de tempo integral” (CUNHA, 2005, p. 146).

O exemplo da cidade do Rio de Janeiro serve para que se mantenha um estado de alerta em relação à implementação de políticas educacionais “inovadoras”, como o programa EMI e as orientações nas novas Diretrizes Curriculares aprovadas para o Ensino Médio. Terão que ser centradas em ações bem direcionadas e estruturadas, com disponibilidade de recursos materiais e humanos, acompanhamento em todas as fases de sua prática, avaliadas e revitalizadas. Se não for dessa forma, certamente poderão incorrer nos mesmos erros, o que, na maioria dos casos - além do problema recorrente da descontinuidade em políticas públicas - têm levado muitas propostas educacionais ao fracasso.

O governo federal propõe a expansão do ensino técnico para o Ensino Médio estadual considerando as parcerias com o Sistema “S”, as ações do PRONATEC e os desempenhos no ENEM. Contudo, a exemplo do fracasso dos CIEPs no Rio de Janeiro, importa considerar-se as condições de funcionamento estrutural dessas parcerias, tendo em vista a precariedade historicamente arraigada nos problemas na rede estadual, com escolas sem manutenção, falta de recursos humanos e materiais, resistências e desafios de toda a ordem a serem superados.

A história tem mudado cenários e atores, mas o *script* tem sido o mesmo na educação, apesar de existirem as contradições.

Santos (2010, p. 42) ressalta que o “ato político” é que vai conciliar a “análise do presente e a construção da vontade do futuro”, não o “ato científico”, posto que “é um ato político que articula a análise científica com o pensamento utópico”, isto é, o “inédito viável” (FREITAS, 2006) conciliador e não descartável - a “utopia de transformação” (SANTOS, 2010) que, segundo o autor, “é mais necessária do que nunca” em tempos de transições formatadas no paradigma emergente.

Nada perdura, tudo se transforma, é descartável, volátil, efêmero, muda-se, olvida-se, copia-se. Modelam-se transitoriedades na liquidez de velozes transformações na aceleração de um mundo que se transforma.

Na história da educação brasileira parece que muito se tem feito pela formação de jovens no Brasil. Todavia, o mundo se transforma e muitos deles vão ficando para trás. A segregação de classes na escola de classes idealizada para a divisão de trabalho e manutenção do *status quo* produtivo nas relações capitalistas os retém nos caminhos do conformismo e alienação. O aluno oriundo das classes mais altas representa a minoria na escola pública. Este triunfa. O fracassado, aquele em defasagem idade-série, que não consegue acompanhar os desdobramentos curriculares que lhe são impostos é oriundo das comunidades pobres: o aluno trabalhador ou filho do operário, integrante do maior contingente populacional da escola pública.

A compressão espaço-tempo da pós-modernidade (HARVEY, 2010) plasma no mundo a cultura planificada e volátil, comprimindo também as relações de afeto no fluxo das competições. Estreitam-se os atalhos para a solidariedade, a ética, a ecologia cidadã, a humildade, a responsabilidade, a criação, a arte, o comprometimento político para minimizar o problema social com a crise dos desvalidos.

Quiçá, nesta travessia, um novo *iluminismo* assume de energias progressistas consolidadas no compromisso e vontade política, abrindo-se um “sol sobre a estrada”, como escrevera o poeta, nas possibilidades viáveis para a formação de todas as “juventudes” do verdejante Brasil!

Etapa derradeira da educação básica escolarizada, Ensino Médio é promessa de esperança para a juventude - contudo ainda perdida na “estranheza e solidão”, como nos versos do poema de Ferreira Gullar. Os caminhos da educação do que é “permanente” na escola anacrônica são sempre distantes da realidade e do que “se sabe de repente”, pois as políticas implementadas nos atalhos resultam em indefinições que vêm, há décadas, sendo debatidas para a solução dos problemas educacionais.

No “traduzir-se” de si mesmo e “no fundo de cada vontade encoberta” (VELOSO, 1978) adolescentes e jovens do Ensino Médio público quiçá ainda sonhem com a escola ideal, “não somente para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber” (CARNOY, 2002, p. 23). A produção do saber na escola pública é ideologicamente voltada aos efeitos da *mundialização*, que, segundo o autor, “exerce por toda a parte um real impacto sobre a organização do trabalho e a atividade profissional” (idem, *ibidem*).

Neste sentido, há que se investir na escola pública de Ensino Médio, revitalizando-a para ser um espaço social onde o *aprender a aprender* seja, para os jovens, a produção de si mesmos em base sólida de formação para a vida em face das desigualdades nas árduas escaladas da estratificação social.

Os rumos históricos da educação no Brasil têm evidenciado mecanismos de interesse, desafios e redutos de resistência para a implementação de políticas educacionais organizadas em bases democráticas para atendimento à clientela da escola pública.

É preciso acreditar que é possível mudar para que a formação do jovem não seja traçada segundo “as medidas radicais que, sob as aparências enganadoras de liberdade, tendem forçosamente a conduzir-nos ao caminho perigoso da anarquia senão das pressões ideológicas, abertas ou dissimuladas” (GHIRALDELLI, Jr., 2006, p.279) na manutenção do *status quo* da sociedade de classes sob a égide capitalista.

A diretiva de uma aprendizagem sólida para a cidadania - nesta perspectiva a formação da juventude para o exercício de uma profissão - parece necessitar de incentivos e inovações cujo produto seja aprender a viver e conviver no trabalho e para a vida - do individual para a coletividade - para que o processo continue nas relações da vida em sociedade, pois,

A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens; só há um luxo verdadeiro, o das relações humanas. Trabalhando só pelos bens materiais construímos nós mesmos nossa prisão. Encerramo-nos lá dentro, solitários, com nossa moeda de cinza que não pode ser trocada por coisa alguma que valha a pena viver (EXUPÉRY, 2006, p. 30).

E por tantas “moedas de cinza” (idem, ibidem) espalhadas em um mundo que se fez deserto – e, acima de tudo, porquanto “a vida é amiga da arte” (VELOSO, 1978), – a história parece carecer de um novo *iluminismo*, um despertar sob o sol da possibilidade de esperanças na utopia.

Esperança de que?

De que “o tempo brincando ao redor dos caminhos daqueles meninos” [do Ensino Médio público] (idem, ibidem) – transforme-lhes os cenários do “jogo das coisas que são” (idem, ibidem) nas “utopias de transformação” (SANTOS, 2010).

Pois “as coisas que são” sabe-se palpáveis, contudo reguladas nas “reações políticas ideológicas [que] podem facilmente tornar o sistema educacional menos eficaz” (CARNOY, 2002, p.23)⁴⁸.

⁴⁸ CARNOY, M. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. TEIXEIRA, G. J. (Tradução). Brasília: UNESCO, 2002. O autor se refere ao fenômeno da *mundialização* - a globalidade que nas últimas décadas passou por uma aceleração graças aos avanços tecnológicos, a informatização, as redes sociais, o espaço virtual, a informação em tempo real, a comunicação, a renovação instantânea, a inovação, conhecimento e cultura planejados nos mais longínquos espaços do planeta. No rolo compressor espaço-tempo, a visão de mundo vem sendo reconstruída e banalizada a cada momento, em qualquer confim planetário, interpretada e valorada segundo a individualidade solitária e o pluralismo coletivo, simultaneamente pessoal, impessoal, ambiental, intencional e mercadológico na mescla virtual-real do modelo hegemônico. No amálgama instantâneo de funcionalidade global insere-se o anacronismo da escola no devir de seu encantar no desencanto. Carnoy alude à “descentralização da educação” como um dos fatores que interferem na vida escolar pela modificação do poder estatal. Pode representar, segundo pontua, uma contra-ideologia que - por meio de reações políticas ideologicamente antagônicas (no caso da educação os métodos obsoletos de ensino aplicados na produção do saber nas salas de aula) - compromete a eficácia do sistema nas ilusórias práticas pedagógicas. Este é um dos pontos segundo o qual, na visão do autor, de um modo geral, “os programas escolares nacionais têm permanecido praticamente

Esperança de superar desafios com políticas públicas para a juventude do Ensino Médio no Brasil, voltadas à compreensão da unicidade da pessoa humana, no sentido relacional, afetivo e emocional, conforme explicitado por Maturana & Zöllner (2004). Segundo os autores, desde o nascimento a singularidade humana é moldada na rede de conversações que inicia no seio familiar, evoluindo para os processos desenvolvidos nos grupos na sociedade espaço-temporal da cultura. Nesta evolução, o ser constitui a sua identidade. Do individual para a coletividade, cada ser é único na construção de sua história inserida na história da humanidade, que é moldada nos eventos de que o tempo participa na materialização do devir. Portanto, em sua unicidade é, simultaneamente, constituído e constituinte de sua existência. A base desta relação, segundo os autores, é solidificada na emoção, pois

À medida que nos desenvolvemos como membros de uma cultura, crescemos numa rede de conversações, participando com os outros membros dela em uma contínua transformação consensual, que nos submerge numa maneira de viver, que nos faz e nos parece espontaneamente natural, Ali, à proporção que adquirimos nossa identidade individual e consciência individual e social, seguimos como algo natural o emocionar de nossas mães e dos adultos com quem convivemos, aprendendo a viver o fluxo emocional de nossa cultura, que torna todas as nossas ações as ações dela (MATURANA & ZÖLLER, 2004, p.20-21).

Neste sentido, uma possibilidade viável nos desafios do Ensino Médio reside na compreensão desses processos psico-biológicos emanados da emoção nas relações de convivência no cotidiano escolar dentro e fora da escola. A compreensão dos anseios da juventude, mormente a excluída, é a forma de ver a invisibilidade das injustiças sociais que as leis de educação não alcançam.

Portanto, valorização do outro como “legítimo outro” (idem, ibidem) é singularidade transcendente, interiorizada e subjetiva. Integra essa compreensão o verdadeiro papel social em ações progressistas desenvolvidas na escola para a

imutáveis” em seus processos de evolução histórica” (p.22). Não obstante, a intensidade da aceleração planetária fora da escola vai mudando os cenários no giro multilateral da *mundialização* “que transforma o próprio princípio das relações humanas e da vida social” (CARNOY, 2002, p.22).

transformação da sociedade de classes no atual modelo das relações capitalistas e do avanço da ciência. Por conseguinte,

A escola reserva, sem dúvida, um papel às forças progressistas: proporcionar aos professores que visam o contemporâneo, que admitem uma ligação direta com a prática e a produção (pensamos na química), valor, vastidão, significação; paralelamente, vincar a sua incapacidade para a escola atual, e dizer por quê; mostrar o vínculo destes problemas com a entrada e o êxito na escola de alunos proletários. E, naturalmente, agir em consequência (SNYDERS, 2005, p. 143-144).

Tais ações se processam no diálogo, na criatividade e na comunicação desenvolvidos em esquemas bio-psico-sociais inerentes ao percurso constitutivo da pessoa humana. Configuram-se, portanto, no entrelaçamento emoção – linguagem. Daí a importância da língua como ferramenta comunicativa nesta rede determinante da cultura histórica da humanidade na qual todos estão inseridos – ricos e pobres, dominantes e dominados.

Particularmente em relação à investigação objeto desta pesquisa – condições de juventude e adolescência do Ensino Médio público - a compreensão desses processos comunicativos suscita amplitudes. Remete a reflexões sobre a magnitude em potencial do ser biológico e político- social. Na singularidade da sua capacidade auto-formativa, se transforma. Lapidado pela ação educativa na essência de seu papel social, interage na sociedade e a transforma. Nos processos interativos sócio-naturais, o jovem aluno delinea os caminhos de sua existência com a sua aptidão, contudo, nem sempre gosto pelo trabalho que realiza. Questão de sobrevivência.

Assim, “é preciso ver a condição juvenil não só pela vida estudantil, mas simultaneamente pelo mundo do trabalho” (ABRAMO, 2001, p.2).

Necessárias são, portanto, políticas públicas para a juventude na forma de implementações adequadas à compreensão da interatividade na “rede de conversações” dos grupos relacionais, não só nos espaços geográficos das escolas, mas – e principalmente – nos espaços interiorizados nos entrelaçamentos do *emocionar*.

O maior compromisso, portanto, se revela na compreensão desses fenômenos humanos e no entrelaçamento de ações progressistas em redes cada vez mais abrangentes de conversações.

Parece ser este o caminho da superação e da ruptura para a transformação inovadora no desencantado Ensino Médio que, há décadas, permanece no cerne das discussões. E da possibilidade, apesar de tudo, de encontrar os caminhos “sob o sol”, na expressão do poeta, do novo *iluminismo* que possa superar as desigualdades na escola pública em prol dos excluídos. Quiçá, em cenários com mais humanização, ética, liberdade, solidariedade e justiça; com menos dor, pobreza, abandono, desigualdades, miséria e injustiça social na formação da juventude do Ensino Médio público no Brasil!

CAPÍTULO 3

ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: atualidades e mudanças nas possibilidades e desafios

*Cada dia que passa, mais eu “desafino
O coro dos contentes”, dos alienados.
Não hei de colocar em formas meu destino,
não desejo normas, caminhos já traçados.
(...)*

*A única verdade em que ainda acredito:
ser tudo um desafio e a vida uma proposta.*

Soneto da Libertação
Lena Jesus Ponte
(1992)

Desigualdades pautadas na injustiça social permeando relações de convivência plasman-se, em muitos casos, pelas incúrias e veleidades um tanto quanto presentes em processos de exclusão política na relação público-privado.

Segundo Aguilar (2000),

A exclusão política acontece à medida que progressivamente os espaços públicos, que caracterizam a democracia vão sendo reduzidos, os serviços públicos degradados com a rapidez com que o Estado é reduzido e levado a abandonar (deserção), gerando assim um vazio que é preenchido pelo setor privado. Este setor só ingressa onde os espaços são rendosos. Caso contrário ocorre o abandono, onde os ganhos econômicos estão ausentes ou oferecem riscos (AGUILAR, 2000, p.44).

Da análise precedente, conclui-se que a formação humana, em especial da juventude que frequenta a escola pública, poderá estar seriamente comprometida, posto que a escola não constitui um espaço “rendoso” sob a ótica do pilar regulador da sociedade.

Nesta perspectiva, a deserção a que o autor se refere aplicada ao espaço social de formação escolarizada desses jovens estará bem mais próxima de produzir um esvaziamento e abandono, não só dos alunos - evidenciados nas altas taxas de exclusão – mas, sobretudo de atitudes políticas comprometidas com a formação humana.

A deserção estatal é legitimada nos valores proclamados nos documentos legais quando se subjazem a eles os valores reais de seus desdobramentos em âmbito escolar. Intencional e ideologicamente velados nas “normas e caminhos já traçados”, conforme a poesia de Ponte (1992) na epígrafe deste capítulo, a expressão da *letera* resultará distante de compromissos políticos que equacionem, efetivamente, escola pública e qualidade.

Para a compreensão desses processos, o presente capítulo percorre os ditames da legislação oficial no que concerne à formação escolar no Ensino Médio do Brasil, no recorte da LDB de 1996 ao Programa Ensino Médio Inovador, aprovado no Parecer 11/2009.

O capítulo percorre no sub-item **3.1** educação e trabalho: desafios nas atuais transformações e perspectivas perante os limites e possibilidades na implementação de mudanças e contrastes sociais. No **3.2**, são feitas abordagens aos recursos financeiros para o financiamento da educação, com foco no Ensino Médio público. O item **3.3** discorre sobre os indicadores dos cenários reais da educação básica, segundo evidenciado nas taxas das últimas pesquisas do IBGE e sistemas de avaliação da qualidade da educação pública em âmbito nacional. No último sub-item do capítulo ora apresentado, o **3.4**, a abordagem é sobre o programa Ensino Médio Inovador e as possibilidades de implementação na escola pública, evidenciando os contrastes.

3.1. Educação e trabalho: os desafios nas transformações

A poesia epígrafe remete à “utopia da transformação” a que Santos (2010) se refere em sua análise da “construção da vontade” na ação libertadora para as mudanças, não obstante sejam “os nomes das utopias sempre semicegos, porque só veem por onde se caminha e não para onde se caminha” (idem, *ibidem*, p. 44).

Ponte (1992) integra a libertação no “coro dos alienados” para além dos limites de contingência impostos pelas reações do poder regulador dos “desatinos” que dão lugar à “razão” opressora - formatadora de destinos oprimidos.

Segundo Alencar (1998),

Quem muda o mundo são os que não se instalam, os que rompem a casca do ovo, os que se indagam permanentemente e dizem *não* [grifo do autor] ao que de errado há. E como não há problema social sem solução, isto é, como os seres humanos não se colocam questões que não podem resolver, a humanidade caminha. (...) O que queremos é suprimir esse triste modo de apropriação que faz com que o operário só viva para aumentar o capital, só viva na medida dos interesses da classe dominante. (...) Ao ser abolida a exploração do homem pelo homem, será abolida a exploração de uma nação por outra.(...) As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante. (ALENCAR, 1998, p. 67-71).

O trabalho é atividade fundante da humanidade, pelo estreitamento entre ação e ideia, intenção e prática, sensibilidade e razão. Construindo os caminhos do homem e inserindo-o no curso da história nas relações produtivas, o trabalho pelo trabalho causa interdependências dominantes–dominados “a ponto de nos forçarmos a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos” (HARVEY, 2010, 219).

Com e pelo trabalho o homem transforma o meio, transmutando racionalidades em ideias e ações na volatilidade da compressão espaço-tempo da contemporaneidade, segundo a hegemonia da ordem mundial econômica capitalista nas relações de produção.

Neste sentido, “a história do capitalismo tem se caracterizado pela aceleração do ritmo de vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo parece encolher sobre nós” (idem, *ibidem*).

Contudo, na “exploração do homem pelo homem” (ALENCAR, 1998), Ponte (1992), na arte poética, vê a saída no desafio como “única verdade” para não se “colocar em formas os destinos” pela alienação no trabalho e dominação.

Essa “liberdade de mover-nos, de arriscar-nos, vem sendo submetida a certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados” (FREIRE, 2007, p.114).

A padronização a que o autor se refere pode ser aludida às leis que regulamentam o funcionamento do sistema educacional no Brasil, das quais, de

alguma ou outra forma - material ou ideologicamente - educadores são prisioneiros.

A história da educação no Brasil tem percorrido os destinos do Ensino Médio público nas “normas e caminhos já traçados” para a formação da juventude, buscando atender ao disposto do artigo 205 da Constituição de 1988 que visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

As políticas educacionais têm direcionado focos para debates acerca de Ensino Médio e trabalho, atividade fundante da humanidade na interação sócio-natural.

Há décadas persiste arraigada a dualidade histórica na formação da juventude: acesso ao curso superior ou profissionalização. Intentando-se definir o segmento terminal da educação básica em cumprimento ao preceito constitucional, leis e decretos têm norteado os rumos do segmento médio no Brasil sem que se chegue ao “ideal-tipo”, segundo o conceito weberiano, que supere a dúvida e o conflito com intencional vontade política.

Contudo, não basta apenas uma resposta a calar no peito essas angústias. Ocorre que escola e poder estão situados em planos gnosiológicos opostos e por isso o ato político-educacional é carregado na “utopia da transformação”, conforme Santos (2010).

“A escola atua no interesse da estrutura de dominação estatal e, em última instância, no interesse de dominação de classe” (FREITAG, 2007, p.63-64). Nesta perspectiva, o materialismo das gestões pedagógico-administrativas em âmbito escolar planifica-se veladamente inculcando a regulação e reprodução esquematizadas na ideologia dominante. Porém, se “em vez de aceitação explode o grito”, como a expressão no verso poético, poderá existir ainda algum interesse na “utopia de transformação”, segundo Santos (2010).

O autor, (p. 42), cita Marx atribuindo “a construção da vontade de transformação à classe operária em quem [Marx] também viu capacidade para tal e que a história se recusou a confirmar a expectativa”. Vale a pena aceitar, portanto, o desafio. Poderá indicar caminhos para verificar se na atual

contingência em que se busca uma nova utopia histórica - a de transformação nas diretrizes do Ensino Médio público – mais uma vez os atores declinarão para a história, como presenciou Marx.

No aporte teórico, Santos (2010) almeja possibilidades de ruptura, conquanto haja interesse de seus atores do pilar de emancipação, mesmo que atuantes no plano gnosiológico antagônico ao pilar dominante, de regulação:

Trata-se agora de saber se, uma vez que o sujeito histórico de Marx falhou à história, pelo menos até agora, falhou com ele a utopia de transformação que lhe era atribuída. Trata-se além disso, e ainda mais radicalmente, de saber se esta averiguação tem hoje algum interesse (SANTOS, 2010, p.42).

Os sujeitos históricos de outrora representados pelos trabalhadores e filhos de operários da escola pública parecem ter falhado à história. A terminalidade, sempre em debates nos meios acadêmicos e sócio-educacionais para o segmento básico de formação escolarizada da juventude, até hoje não superou a dualidade – nos caminhos da formação da juventude e nos contrastes da escola pública.

Ao longo de muitos períodos históricos, leis, decretos e aparatos legais não rompem a segregação de classes que permeia as relações na escola que, sendo pública, deveria atender a todos, sem distinção de classes.

A definição de parâmetros para o segmento terminal da educação básica vem sendo mais amplamente discutida desde o Plano Nacional de Educação de 2001, Lei nº 10.172/01. Um dos objetivos a serem alcançados com o plano anterior foi a melhoria do desempenho na nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), meta que ainda não foi contemplada, pois a nota 3,6 aferida em 2009 no processo de avaliação evidencia o baixo desempenho.

Na virada do milênio, intensificaram-se debates com indagações acerca dos destinos do segmento terminal da educação básica. Foram realizados vários encontros de professores e seminários sobre a temática, os quais não implementaram significativas mudanças para o segmento no decorrer do decênio.

Hoje, o legado para a formação escolarizada no Ensino Médio geral para o contingente populacional etário de 15-17 anos permanece ainda no cerne das discussões em busca de soluções viáveis na formação de jovens no Brasil. A

identidade do segmento terminal da educação básica parece distante das metas de qualidade e atualização almejadas.

No planejamento educacional, com o avanço de conhecimentos e tecnologias e a prioridade no princípio educativo do trabalho em âmbito sócio-cultural das relações produtivas, prioriza-se a universalização do Ensino Médio até 2016, segundo estabelece o PNE 2010-2020. A Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 igualmente estabelece as perspectivas de melhorias quantitativas no atendimento⁴⁹. A nova redação do inciso I do artigo 208 da CF prioriza a obrigatoriedade: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

O Ensino Médio, segmento terminal destinado à formação escolarizada de jovens e adolescentes no Brasil, representa um período curto, porém intenso.

São só três ou quatro anos da educação básica, talvez os mais controversos, o que dificulta as definições políticas para o ensino médio. Fala-se da perda da identidade do ensino médio, quando na verdade esse nunca teve uma identidade muito clara, a não ser a de servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional (KRAWCSYK, 2007, p.8).

Com a universalização, até 2016, do Ensino Médio no Brasil, a escola básica dos 4 aos 17 anos tornar-se-á obrigatória. A perspectiva da “única verdade” para se acreditar na transformação consolida-se no “desafio”, como expressa o poema epígrafe, posto que “os homens, porque são consciência de si, e em suas relações com o mundo, porque são um *corpo consciente*, vivem uma reação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade (FREIRE, 2007, p.104).

Dada esta capacidade peculiar e inerente à constituição humana e por esta razão, pode-se afirmar que ainda há interesse na “utopia da transformação”. Como expressou Santos (2010), acredita-se haver interesse, pelo menos sob a ótica da educação progressista, para imprimir mudanças, uma vez mais, na história do Ensino Médio atual e a conseqüente formação de jovens para o trabalho, emancipação e cidadania.

⁴⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 15/12/2011.

Para o Ensino Médio público no Brasil, as propostas – posto que “a vida é uma proposta”, como na poesia - têm relação direta com a formação e construção de identidades e liberdades perante a leitura do mundo na relação espaço-tempo em que jovens e adolescentes estão inseridos.

A história da educação no Brasil tem mostrado essas relações desde as manifestações nas tentativas de organização de um sistema de educação quando da criação do Ministério da Educação e das iniciativas dos signatários do Manifesto da Educação, em 1932 (SAVIANI, 1999). Foram as pioneiras intenções para a elaboração de um plano de educação para o país.

As ideias dominantes nas questões educacionais têm sido reguladoras de processos que se desenvolvem segundo leis, decretos, resoluções e documentos oficiais que, ao longo da história, pouco têm atendido as classes menos favorecidas. Como se busca solucionar essas questões, muitos são os caminhos que rotulam adolescentes e jovens como os maiores responsáveis pelo fracasso escolar, quando a crise educacional tem sua gênese no social e não na educação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) tem apresentado resultados de pesquisas educacionais que atestam essas indefinições. Tais diretivas incitam questionamentos sobre a formação ideal para a juventude do Brasil, em especial os rumos da escola pública, o currículo do Ensino Médio e a formação para o mundo do trabalho e para a vida.

Problemas educacionais são sociais e os desafios a superar remetem à implementação de políticas que atendam efetivamente a formação humana em todos os segmentos da educação.

3.2. Recursos financeiros da educação

O atendimento ao preceito da Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a obrigatoriedade do ensino da pré-escola ao Ensino Médio, prevê até 2016 a universalização da educação básica na faixa dos 4 aos 17 anos.

Considerado os desequilíbrios gerados pelo déficit histórico da educação no Brasil e a conjuntura atual revelada nas atuais estatísticas, as tentativas de superação e ruptura para a formação da juventude convergem, no momento atual,

para as perspectivas de mudanças curriculares com as novas diretrizes para o Ensino Médio recém aprovadas, pois, segundo Sacristán (2000),

A mudança dos currículos para a educação básica, obrigatória para todos os cidadãos, deveria considerar essa situação cultural em nossa sociedade, aproveitando decididamente todos os meios de que se dispõe. (...). A melhoria da qualidade do ensino deve partir dessas novas realidades culturais. (...) Isso nos leva a pensar a instituição escolar e seu currículo dentro de um nicho cultural mais amplo que afeta o aluno e que este pode e deve aproveitar, o que exige a transformação substancial da instituição escolar, das fontes de informação e dos conteúdos que oferece aos alunos, seus métodos, seus procedimentos de controle, assim como melhorar seus recursos (SACRISTÁN, 2000, P.73).

Os percentuais mínimos de recursos financeiros investidos na educação foram fixados na Constituição Federal de 1988.

No entanto, na década seguinte, a instituição do Fundo Social de emergência , embrião da Desvinculação dos Recursos da União (DRU), desvinculou 20% do montante da União. No fim do ano de 2009, finalmente foi aprovada a eliminação progressiva da incidência da DRU sobre a educação: de acordo com a Emenda Constitucional 59, a DRU será totalmente eliminada a partir de 2011, o que pode representar, por ano, até 9 bilhões a mais para a educação, em âmbito federal (TORRES, 2010, p.8).

A garantia de mais recursos, pela EC nº 59 com a eliminação da DRU foi um passo à frente, sem dúvida. Contudo, o aumento considerado se perde em virtude da extensão da obrigatoriedade da universalização da educação básica até 2016, conforme texto da mesma emenda e da Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado para o decênio 2011-2020:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária (PNE 2011-2020, Meta 3).

A ampliação do recurso com a ampliação da quantidade de estudantes, na prática, tem o seu efeito reduzido.

A LDB 9394 de 1996, em consonância com o preceito constitucional, em seu artigo 69 estipula “nunca menos de dezoito por cento” o valor aplicado pela União para a educação e “vinte e cinco por cento (...) da receita resultante de

impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público”.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado em 1998, se estendeu até 2006 e tinha por objetivo vincular ao ensino fundamental a parte de 15% dos 25% que a União, por força do dispositivo constitucional, já aplicava à educação. Essa distribuição tinha uma forma de partilha consoante com o número de “matrículas no ensino fundamental regular de cada rede de ensino” (TORRES, 2010, p. 9), ou seja, recebia mais recursos a rede com mais alunos.

Em 2007, a lei 11.494 de 20 de junho substituiu o FUNDEF pelo FUNDEB, com vigência prevista até 2020, estendendo a aplicação do recurso para o Ensino Médio e aumentando de 15 para 20% a vinculação instituída pelo fundo anterior. Foi um avanço por ter sido considerada a importância do segmento médio da educação básica para recebimento de recursos. Porém, torna-se uma medida inversamente proporcional à quantidade de alunos, pois com a participação do Ensino Médio no recebimento do recurso o número de alunos aumenta, continuando, portanto, as dificuldades a serem superadas no atendimento ao segmento terminal básico e à educação, de uma maneira geral.

Grabowski (2010) corrobora:

Afinal, o financiamento foi ampliado para toda a educação básica, enquanto a ampliação efetiva de recursos não foi feita na mesma proporção. Hoje, a União investe em torno de R\$ 5 bilhões por ano no Fundeb, enquanto a soma total dos recursos é da ordem de R\$ 85 bilhões, ou seja, estados e municípios arcam com os outros R\$ 80 bilhões (GRABOWSKI, apud TORRES, 2010, p.9).

O Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) é um dado que serve de parâmetro para o cálculo básico anual nos repasses de recursos financeiros do MEC para a educação.

O professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) [no Rio de Janeiro] Nicholas Davies lembra que a Constituição de 1988 já previa o estabelecimento de um padrão para o ensino fundamental, baseado no cálculo de um custo mínimo por aluno para assegurar um ensino de qualidade. (...) Segundo Nicholas, ele depende de muitas variáveis, como o número de alunos por professor, a remuneração dos profissionais e as condições físicas das escolas. O problema, de acordo com

ele, é que esse cálculo nunca foi feito, apesar do dispositivo constitucional (TORRES, 2010, p. 9).

O CAQ, portanto, poderia ser um dado relevante se o compromisso político fosse igualmente considerado de relevância neste país para a coleta real e minuciosa de dados no estudo e análise de variáveis quantitativas para o seu cálculo. Portanto, o valor resultante da análise é irrelevante e sempre distante do real contexto situacional na superação das necessidades da escola pública. O cálculo considerado para 2011, apenas cerca de R\$ 300 a mais em relação ao cálculo para 2010, que já era pífio, continua bem distante da almejada qualidade da educação pública no Brasil⁵⁰.

O valor mínimo do estudante da escola pública será R\$ 1.722,05, segundo a portaria interministerial 1.459 de 30 de dezembro de 2010. A cifra é base para a distribuição de recursos pelo MEC (Ministério da Educação), por meio do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

3.3. Educação básica: indicadores dos cenários reais .

Pelos indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 2009, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 87,9% da juventude de 15 a 17 anos estudava na escola pública e a taxa líquida de 50,9% revela a distorção idade-série, pois o atendimento só chegava à metade da população, entre os mais necessitados.

Reportagens sequenciais de uma série intitulada “Educação – desafio da qualidade”, têm veiculado debates sobre problemas educacionais em todo o Brasil.⁵¹ Indicadores do Nordeste, por exemplo, apontam estatísticas dos piores índices de desempenho na avaliação do IBGE, além das maiores taxas de abandono e escolas em péssimas condições. Quanto aos índices de analfabetismo, a Pnad 2009 registrou 9,7% de analfabetos em todo o país, representando o contingente de 14,1 milhões de pessoas, segundo dados do

⁵⁰ Valor do CAQ para 2011. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/01/10/mesmo-com-aumento-valor-investido-por-aluno-da-rede-publica-fica-abaixo-do-custo-minimo-de-qualidade-em-22-estados.jhtm>. Acesso em outubro de 2011.

⁵¹ Exibição no dia 11/05/2011. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=OfS0AQ8PN8>.

IBGE. O Nordeste lidera as estatísticas, com 7,3 milhões de analfabetos, sendo que o maior percentual, 18,7%, está entre as classes com rendimento *per capita* de até um salário mínimo (Relatório da SIS 2010).

Em relação ao Ensino Médio, notícias do programa Educação – desafio da qualidade,⁵² sobre o Nordeste apresentaram que, de 10 alunos do estado de Piauí, por exemplo, que ingressam na 1ª série do Ensino Médio público, somente a metade conclui até 19 anos este segmento básico

Segundo o noticiário,⁵³ as desistências, além de outras causas, são consequências de atrasos no ensino fundamental, além da falta de recursos humanos, materiais e precariedade de escolas.

O Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) divulgou em 2012 resultados de estudos sobre evasão escolar no Ensino Médio. Os índices são com base na Pnad 2009: Em São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Bahia e Minas Gerais beira em torno de 50% o abandono de estudos nesta etapa da educação básica. As causas, segundo o estudo, são as desistências por reprovação no ensino fundamental e baixa renda, o que ressalta a exclusão no atendimento a este contingente populacional de estudantes pobres, em maior número.⁵⁴

Em notícia divulgada sobre a educação básica,⁵⁵ os índices dos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) da região Nordeste são bem inferiores: 28% aprendem o conteúdo de Português e 11% os de Matemática.

Para Charlot (2001),

Uma metodologia coerente com a problemática deve se centrar no problema da mobilização com o saber. (...)

O sujeito não pode apropriar-se de tudo o que a espécie humana produziu ao longo de sua história. (...). O que lhe é potencialmente oferecido é uma forma do mundo. (...) O mundo em que o sujeito vive e aprende é aquele no qual ele tem uma

⁵² (idem, ibidem).

⁵³ (idem, ibidem).

⁵⁴ IPEA

Disponível: <http://clippingma.webnode.com.br/news/estados%20mais%20ricos%20t%C3%AAm%20evas%C3%A3o%20no%20ensino%20medio%20perto%20de%2050%25.%20diz%20o%20ipea/>. Acesso em janeiro 2012.

⁵⁵ (idem, ibidem).

atividade, no qual se produzem acontecimentos ligados à sua história pessoal (CHARLOT, 2001, p.23; 27).

“A boa educação é moeda de ouro. Em toda parte tem valor”, já dizia o Pe. Antonio Vieira.

Integrando os problemas ressaltados na série⁵⁶ “Educação – desafio da qualidade”, foram divulgados alguns dados quantitativos: são dois milhões e trezentos mil profissionais - da pré-escola ao ensino superior - no enfrentamento de problemas estruturais cuja superação constitui desafios para elevar os índices da educação no país.

No entanto, o problema maior diz respeito ao distanciamento da escola pública de quem mais necessita: os jovens oriundos das classes populares de baixa renda, que abandonam a escola, em muitos casos, por questões de sobrevivência ou desinteresse pelo distanciamento dos conteúdos de seus contextos relacionais.

Segundo relatório da SIS 2010, a taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente de jovens de 15 a 17 anos foi de 85,2%, entre a população rural e urbana. Contudo, o atendimento correspondente à faixa etária – Ensino Médio – só alcançou a metade, o que comprova o grande contingente que vai ficando atrasado nos estudos desde o segmento anterior, pois “a baixa escolarização líquida dos adolescentes vem como decorrência dos atrasos ocorridos no ensino fundamental” (SIS 2010).

Espera-se, portanto, que o compromisso para com a educação seja mais intenso e verdadeiramente voltado a um não rotundo, negando-se a manutenção da segregação de classes e a apropriação da fatia da formação de jovens para prestação de serviços à classe detentora do poder. A implementação das medidas visando à melhoria da qualidade dos processos educacionais com o programa Ensino Médio Inovador não será solução enquanto a educação beneficiar tão somente a *mais-valia*. Dificuldades a superar relacionam-se à falsa

⁵⁶ (Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=v6hfYg7gT3k&feature=related>. (Exibição em 12/05/2011).

ideologia da escola democrática e para todos, pois “a organização e o funcionamento do sistema escolar retraduzem continuamente e segundo códigos múltiplos as desigualdades de nível social por desigualdades de nível escolar” (SNYDERS, 2005, p.22).

Irracionalidades do passado no campo educacional que o presente ainda hoje não conseguiu reverter acarretam problemas na formação da juventude do Brasil. Porém, a maior contradição da escola pública, que por ser democrática deveria ser aberta a todos, é o seu papel seletivo nas escolhas. O aluno mais bem dotado tem melhores condições e qualidade de vida. Este quase sempre alcança os objetivos nas avaliações, enquanto o pobre fracassa nas suas limitações, sendo-lhe, ainda, imputada as causas de seu infortúnio! Esta seletividade é perversa, no sentido que prepara *certas juventudes* para galgar os postos mais altos na estratificação social; os pobres, o maior contingente, estará fadado à “preparação para o trabalho”, conforme o artigo da lei, mas de perpetuar as relações de produção na manutenção do poder hegemônico opressor.

Problemas educacionais são sociais e impõem mudanças. Contudo, os desdobramentos das políticas públicas no dia-a-dia escolar parecem bem distantes da intenção.

Um olhar politicamente comprometido com um futuro que se faz presente para a juventude brasileira da escola pública ainda é muito pouco a ser feito pelo Ensino Médio do Brasil. A formação humanística para a emancipação foi desgastada e esquecida - as páginas da história e os atuais indicadores têm evidenciado.

Dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foram divulgados pelo INEP em julho de 2010. Tanto o segmento Fundamental quanto o Médio apresentaram baixos resultados pela escala de notas, segundo a notícia:

Foi divulgado nesta quinta-feira o "boletim" da educação brasileira pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), baseado em dados de 2009. A primeira etapa do ensino fundamental (1ª à 4ª série) ficou com nota média de 4,6. A segunda etapa (5ª a 8ª série), ficou com 4,0; o ensino médio, por sua vez, teve média 3,6. As médias, apesar de "vermelhas", estão

acima das metas traçadas pelo governo para o ano de 2009, que eram de 4,2, 3,7 e 3,5, respectivamente. A nota é medida numa escala que vai de 0 a 10.

O ensino médio, que apresentou nota média 3,6, foi o que apresentou menor crescimento: teve apenas variação de 0,1 em relação ao último índice divulgado, em 2007. De 2005 a 2007, a nota do ensino médio teve o mesmo aumento: foi de 3,4 para 3,5⁵⁷.

Este índice, em diversos pontos do Brasil, tem sido divulgado na veiculação dos problemas e resultados do IDEB na avaliação do MEC. “Certamente, a escola continua a ser um local de competição, e a avaliação dos resultados existe” (SNYDERS, 2005, p. 124). Contudo, os dados deveriam ser mais aproveitados para investigar a gênese do problema, que é de natureza político-social.

Parece ser o desenho atual no cenário da educação básica brasileira fruto de inconsistentes matrizes, esboçadas no vazio do descaso político-ideológico de decisões voltadas à formação da juventude, tendo a educação como mediadora do processo interativo de humanização e não como mantenedora das diferenças de classes.

Passado e futuro no percurso histórico da educação no país encaixam-se nas peças de uma lógica matricial do presente.

Evidenciados os contrastes, espelham-se resultados de gestões e processos pedagógicos na implementação e desdobramentos das políticas públicas para a formação da juventude ao longo da história.

Os índices atuais estimulam debates em torno da questão educacional, buscando-se estratégias para que as metas da universalização de toda a educação básica, conforme PNE para o decênio 2011-2020 sejam alcançadas, conquanto muitos problemas estruturais e de desigualdades sociais sejam ainda os maiores entraves e desafios a superar.

⁵⁷ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/07/01/em-2009-ideb-do-ensino-medio-estaciona-nota-dos-anos-iniciais-continua-avancando.jhtm> - (Acesso em 12/05/2011).

3.4. O Programa Ensino Médio Inovador e os desafios para as mudanças

O termo *inovador* deriva do verbo de origem latina *innovare*, cujo significado é *introduzir novidades em; renovar; inventar; criar* – segundo o Dicionário *on line* Priberan da Língua Portuguesa.

Por Ensino Médio Inovador, compreende-se, portanto, o segmento terminal da educação básica renovado pela invenção ou criação de novidades introduzidas em seus desdobramentos, os quais se materializam no desenvolvimento teórico-prático de seu currículo para a formação da juventude.

Segundo Santos (2010),

A ideia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal acabou por se desintegrar numa miríade de mini-racionalidades ao serviço de uma irracionalidade global, inabarcável e incontrolável. É possível reinventar as mini-racionalidades da vida de modo a que elas deixem de ser partes de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplas partes. É esta a lógica de uma possível pós-modernidade de resistência. (...) A relação entre o moderno e o pós-moderno é, pois, uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e de continuidade. (...) O reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo (SANTOS, 2010, p. 102-103 - 106).

Criatividade, considerando a emergente situação do Ensino Médio do Brasil, e corroborando com o autor, é o desafio na estratégia das mudanças, ainda que seja “uma tarefa crucial no tempo presente” (idem, *ibidem*).

Segundo o documento orientador da Coordenação Geral do Ensino Médio do Ministério da Educação (MEC), o Programa Ensino Médio Inovador, o

Esforço em consolidar as políticas da Educação Profissional e Tecnológica na articulação e superação do dualismo entre a cultura geral e os conhecimentos técnicos específicos e a retomada do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio busca consolidar as dimensões constituintes do Trabalho, da Ciência, Tecnologia e Cultura (MEC-Programa Ensino Médio Inovador, 2009, p.6).

A filosofia do programa inovador para o segmento básico, segundo o seu texto aprovado no Parecer 11/2009 do CNE, é

Buscar uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologias e entre a formação teórica geral e técnica instrumental (SEB/MEC, Ensino Médio Inovador, 2009, p.4).

O programa, que já vem sendo desenvolvido em escolas da rede no plano experimental, deverá ser avaliado, segundo o MEC, ao final de três anos, ou seja, 2012.

O Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) acompanhará o andamento do Plano de Ação Pedagógica (PAP) das Secretarias de estado que enviarem os seus projetos, organizados a partir de uma rede de escolas em conformidade com seus projetos político-pedagógicos para a inserção no programa inovador.

Os itens que compõem as informações a serem analisadas pelo núcleo gestor do programa para aprovação e repasse de subsídios materiais e financeiros passa pelas seguintes etapas: “Cadastro de participação [da Secretaria de Estado], cadastro das unidades escolares, análise situacional do sistema de ensino médio/rede estadual [dados quantitativos e descritivos], análise situacional de cada escola selecionada, plano de ação pedagógica (PAP) e acompanhamento financeiro” (SEB/MEC, Programa EI, 2009, p.21-22).

A execução das ações, segundo o documento orientador, é feita “de forma direta por cada unidade escolar, dentro do estabelecido pelas Secretarias Estaduais de educação pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), conforme resolução CD/FNDE nº 4 de 17 de março de 2009” (idem, ibidem).

Sabe-se da dificuldade na implementação de programas que introduzam mudanças nos desdobramentos curriculares cotidianos na vida escolar principalmente pelo engessamento de atividades em horários e grades pré-

estabelecidos. Com as novas Diretrizes Curriculares visando à implementação dessas mudanças, supõe-se sejam estabelecidas as garantias prioritárias para a adesão da escola ao programa e gestões administrativo-pedagógicas nos desdobramentos das ações. Todavia, o maior entrave diz respeito à preparação para o trabalho, pois a juventude busca um caminho que não seja o da segregação social. A educação para “fazer” e para “pensar” do passado vem sinalizando, há muito, a necessidade de inovações que conduzam às vias de acesso para as matrizes politécnicas inseridas no currículo do Ensino Médio regular.

Para que esta finalidade seja cumprida, é preciso mais comprometimento com a formação da juventude para a compreensão do avanço da ciência e a contribuição para a vida em sociedade, sob a ótica da igualdade de oportunidades para todos.

Espaços para amplas discussões docentes com a comunidade escolar visando aos diagnósticos para um bom planejamento na consecução do projeto político-pedagógico para a implementação do programa inovador parece ser um ponto importante a ser considerado.

O Programa EMI prevê a ampliação de carga horária anual do Ensino Médio para 3000 horas, ou seja 600 a mais pela legislação vigente, as quais poderão, segundo as diretrizes, serem distribuídas 200 para cada ano do curso. Quanto às disciplinas, segundo o MEC, haverá as eletivas que poderão ser optadas pelos alunos, conforme o planejamento curricular e projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Um ponto negativo parece ser o de fragilizar a coesão do sistema pelo fato de a adesão da escola ser opcional, possibilitando, com isso, desigualdades na própria rede em escolas próximas, o que já acontecera em outra época histórica da educação com o caso dos CIEPs, na cidade do Rio de Janeiro.

Ao que parece, necessita-se, portanto, sensibilizar amplamente seus atores e promover situações que possibilitem encontros, amplas discussões acerca das limitações e possibilidade, perfil da escola e dos recursos humanos, espaços físicos, planejamento, engajamento na comunidade escolar, expectativa dos

alunos - entre outras variáveis - visando à participação efetiva dos docentes e gestores, articuladores de todo o programa, bem como atendimento às necessidades docentes.

Ter em foco a adesão de todas as escolas é um ponto positivo no fortalecimento do programa, agrupando-as nas redes integradoras dos projetos, conforme orientação do programa inovador, que por ser experimental, ainda não se tem muito conhecimento de seus desdobramentos e efeitos.

Uma hipótese viável na articulação do programa em nível escolar seria promover as possibilidades das situações criativas, conforme aporte de Santos (2010) e buscando atitudes de *parcerias* (FAZENDA, 2006).

Do envolvimento na união de forças, ainda que poucas, dir-se-ia nascer a criação na arte interdisciplinar, corroborando com Fazenda (2006):

O educador precisa sempre estar se apropriando de novos e infinitos conhecimentos. O tempo para isso é curto, como é curta a vida. A vida se prolonga na confluência das outras vidas que também são curtas, que também são breves, mas que juntas podem se alongar e assim se eternizar. Este é o sentido da *parceria na interdisciplinaridade (...)* como atitude possível frente ao conhecimento. Atitude de que? Atitude de busca de alternativas para *conhecer mais e melhor*; atitude de *espera* frente aos atos não consumados; atitude de *reciprocidade* que impele à troca, que impele ao *diálogo*, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de *humildade* frente à limitação do próprio saber; atitude de *perplexidade* frente a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de *desafio*, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de *envolvimento* e *comprometimento* com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois de *compromisso* em construir sempre da melhor forma possível, atitude de *responsabilidade*, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. [grifos da autora] (FAZENDA, 2006, 153-154)

Para Adorno (2006), o desafio maior é a resistência, pois,

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência (ADORNO. 2006, capa).

Os pilares da *regulação* (MEC) e *emancipação* (Juventude - Ensino Médio) estão em crise, portanto, a gênese da situação na atualidade remete à

interpretações sobre a *crise final transitório- paradigmática* (SANTOS, 2010) do sistema educacional brasileiro com relação às definições para o Ensino Médio, pela tensão simultânea nos dois pilares da sociedade. A conta da educação está negativa,

Mas a dimensão mais profunda do déficit parece residir precisamente na possibilidade de estes princípios e lógicas [regulação e emancipação] virem humildemente a dissolver-se num projeto global de racionalização da vida social prática e cotidiana. (SANTOS, 2010, p. 78).

O legado que a educação brasileira deixou como herança de tantos retrocessos reflete, hoje, a lacuna do distanciamento da escola pública de sua função social na formação da juventude, a despeito das perspectivas oficiais nas definições político-educacionais para o Ensino Médio. É preciso desfazer a ilusão de escola igualitária, democrática e sentir o drama da juventude excluída, porém incluída nas legiões que irão perpetuar o sistema opressor.

“Estamos bastante divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado dentro de nós” (FAZENDA, 2006, p.155), que diz respeito à vontade de mudança. Contudo, a verdadeira mudança é aquela que visa ao benefício e oportunidades iguais para todos.

Nas raízes do pensar “entre o passado e o futuro” (ARENDDT, 2009), a estratégia para a “promoção da criatividade da ação” (SANTOS, 2010) constitui-se na hipótese viável para o ineditismo no “horizonte dramaticamente ampliado de possibilidades” (idem,ibidem) - elemento propulsor da ação - na “educação para a contestação e para a resistência” (ADORNO, 2006, p.190).

Subjetiva, a criatividade subjaz à ação. Imprime-lhe a ousadia da busca, porquanto em educação, contestação e resistência - corroborando com Adorno (2006) – impulsiona para a mudança.

Na escola, criação é desafio, pois “comumente encontramos-nos com múltiplas barreiras de ordem material, pessoal, gestora e institucional. Entretanto, essas barreiras poderão ser transportadas pelo desejo de *criar*, de *innovar*, de *ir além*” (FAZENDA, 2006, p.159) [grifos da autora].

“Quem não compreende a luta de classes se torna incapaz de compreender o papel, o valor da escola – e ainda bem menos qual metamorfose ela tem de

enfrentar” (SNYDERS, 2005, p. 134). A compreensão da transformação com a orientação do MEC do programa Ensino Médio Inovador em nada inovará sem a penetração no âmago da questão social da escola de classes, ideologicamente pensada para uma sociedade de classes.

Para Arendt (2009), passado – futuro na posição lacunar entre os pólos, metaforicamente situa “ele”, o ser pensante - na referência da autora à parábola de Kafka - na lacuna atemporal do “pensamento”, porquanto depende da referência do “pensar”. É a competição dos opostos, garantindo a sobrevivência que, no caos, recria e transforma (SANTOS, 2010), graças à *sua* luta constante, à *sua* tomada de posição contra o passado e o futuro” (ARENDR, 2009,p.37). “Utopia? Sonho? Não! Penso que – esperança concreta!” (FAZENDA, 2006, p.153).

Esperança de que?

Quiçá de superar os desafios, ainda que as evidências demonstrem o caos desordenado na indefinição de políticas adequadas ao desenvolvimento de estratégias para a problemática educacional no Brasil.

As escolhas de *juventudes* que possam triunfar para pensar ou que possam fracassar para trabalhar e manter a desigualdade é perversa. Mas afinal, segundo reflexões de Santos (2020), é no caos que reside a instabilidade da “utopia de transformação”.

Na formação humana, em especial a “educação para a contestação e para a resistência” (ADORNO, 2006) dos jovens e adolescentes em seus conflitos existenciais de auto-afirmação e identidade no reconhecimento de si próprio, tal investigação poderá encontrar respostas para muitas crises na contemporaneidade. A interatividade humana é mediada pelos opostos, pois

A contingência histórica de constituição de sujeitos sociais emancipatórios parece hoje irrecusável mas deve ser articulada com a profunda intuição de Marx de que a construção das identidades sociais tem sempre lugar no interior das relações sociais antagônicas (SANTOS, 2010. p. 147).

Na sinergia mútua dos pilares sociais, natureza humana e evolução da ciência caminham juntas. O Ensino Médio terá que articular tecnologia ao currículo e preparar para a compreensão do mundo pela utilização racional da

natureza com o trabalho. A identidade deste segmento da educação básica visa à superação do dualismo entre ensino propedêutico e profissionalizante. Mas para que seja universal e concernente com a realidade do país não basta tão somente assumir diversas configurações com o currículo flexibilizado em diversos eixos. O importante é a compreensão da luta de classes na consecução desses objetivos.

Para o educador-pesquisador, o caminho da superação e mudanças poderá residir na possibilidade da compreensão desses nexos relacionais, para os quais o esclarecimento de alguns conceitos inerentes a comportamentos e formação humana na interatividade sócio-natural são relevantes. O avanço das novas teorias científicas tem demonstrado a intrínseca relação dessa racionalidade.

“O Ensino Médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo” (MEC/Programa EMI/p.4).

Mas como pensar esse trabalho produtivo com os índices de desemprego no Brasil?

Um estudo das proporções da população economicamente ativa (PEA) com 11 anos de estudo e com mais de 11 anos revela a situação real. O relatório da SIS 2010 apresenta os dados colhidos com a Pnad 2009. O grupo de idade 18-24 anos tem uma proporção da PEA de 40,7% de jovens com 11 anos de escolaridade, ou seja, o Ensino Médio concluído. Acima de 11 anos, no mesmo ciclo etário, a taxa cai para 15,2%. O Ensino Médio não prepara a juventude para o trabalho produtivo articulado com a cultura, como expresso na orientação do MEC do EMI, mas sim articulado com o sistema opressor na perpetuação das desigualdades.

Para a articulação das disciplinas em atividades integradoras, o programa inovador propõe constituir a sua dinâmica interdisciplinar segundo os eixos trabalho, tecnologia, ciência e cultura. Mas para essa prática, as relações na escola terão que integrar um planejamento único e interdisciplinar. Somente acrescentar mais aulas no contra-turno, como algumas escolas vêm fazendo para articular o aumento da carga horária que o programa determina, não resolve o problema das aulas engessadas em disciplinas isoladas em trabalhos solitários de

cada docente na sua especialização. É necessária a compreensão de que “a sensibilidade às injustiças das escolas torna-se mais aguda paralelamente com a convicção de que é possível outra sociedade. (...) A escola é um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditórias” (SNYDERS, 2005, 101-102).

O Ensino Médio precisa mudar radicalmente e inovar, contudo para a inclusão de todos no aprimoramento das capacidades comunicativas e criadoras para o conhecimento do mundo e das relações que visem verdadeiramente à igualdade e justiça social.

O avanço científico e tecnológico tem evidenciado as transformações no mundo do trabalho em nível planetário.

Para a compreensão desses processos, dentre as contradições da escola pública insere-se o distanciamento das atividades desenvolvidas nos programas escolares da vida em sociedade, relações de trabalho e aplicações da ciência. A escola capitalista não prepara para o trabalho porque é parte integrante de uma sociedade em que a divisão de trabalho estabelece as divisões de classes e os critérios na seletividade para *algumas juventudes*. No entanto, busca-se uma identidade para o Ensino Médio e sua universalização até 2020, pelo PNE para o decênio em curso. É um dado contraditório, que o Ensino Médio Inovador terá que superar na sua organização curricular, vez que lhe direciona o eixo dos desdobramentos para o trabalho como princípio educativo.

Segundo Boaventura Santos, o avanço da ciência (ex. estudos de Prigogine – teorias dissipativas e Haken - sinérgica)⁵⁸ tem permitido a compreensão do caos e, nessa perspectiva, o comportamento das partículas, segundo estudos contemporâneos da Física, vem sendo associado aos frutos da instabilidade e do caos nas relações interativas sócio-naturais.

Tais estudos contemporâneos têm sido associados a explicações e descobertas concernentes à polaridade existencial nas contradições, conflitos sociais, comportamentos e formação humana “através dos conceitos de revolução

⁵⁸ Ylya Prigogine. Disponível em <http://www.foco.fae.ufmg.br/pdfs/1101.pdf>.
Hermann Haken. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007. Acesso em novembro de 2011

social, violência, escravatura, dominação, democracia nuclear, todos eles originários das ciências sociais (da sociologia, da ciência política, da história, etc.” (SANTOS, 2004, p.66).

O Ensino Médio Inovador precisa articular essas questões políticas e descobertas com as possibilidades de reverter os conflitos e contradições da escola capitalista que, veladamente, promovendo as suas escolhas, forma as massas das *juventudes populares* não para a preparação, mas sim divisão do trabalho na produção de lucros.

A articulação dos programas e os desdobramentos curriculares no Ensino Médio Inovador não poderão inserir o trabalho como princípio educativo enquanto houver desigualdades potencializadas no papel segregador da escola pública, que, ao invés de critérios de escolhas, deveria ser aberta a todos. A consciência desses contrastes pelas forças progressistas no âmbito do espaço escolar é que permitirá possibilitar um caminho para as mudanças.

Historicamente, a tensão regulação-emancipação da sociedade na sustentação dos pilares em crise paradigmática (SANTOS, 2010) materializou o papel da escola formal e da escola na sociedade capitalista. A escola sob a égide da opressão exclui na inclusão, permanecendo, de forma velada, a separação mundo intelectual e mundo do trabalho.

A abordagem histórica, com foco no Ensino Médio, percorre a trajetória educacional no país em suas diversas matrizes na implementação de políticas públicas e seus desdobramentos. Permeia o passado nas situações da realidade, recuperando nexos históricos e as consequências que retratam situações presentes nas atuais dificuldades e estratégias para uma definição e universalização do Ensino Médio na formação da juventude brasileira.

A situação atual, face a problemática definição para o segmento terminal da educação básica no Brasil, rege mudanças que vêm sendo implementadas pelo Ministério da Educação nas novas políticas educacionais para o Ensino Médio.

Desdobramentos decorrentes de experiências com a orientação do programa Ensino Médio Inovador, lançado pela Secretaria de Educação Básica

(SEB/MEC) em 2009, junto a outras políticas e acordos em andamento – Pronatec, ENEM, Prouni, entre outros - têm sido amplamente debatidos para atualização da terminalidade deste segmento da educação básica.

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram recentemente aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).⁵⁹ Segundo o Ministro da Educação, tais mudanças representam grande avanço em função da implantação de mudanças curriculares visando à identidade do Ensino Médio. Tais implementações deverão corresponder ao desenvolvimento científico-tecnológico e à necessária atualização na auto-formação para o mundo do trabalho na contemporaneidade.

Em relação ao que existe hoje, com tantas defasagens no segmento que é o leme norteador para a definição dos caminhos da juventude, o Ensino Médio Inovador é um passo à frente nos desafios para as mudanças.

Todavia, as mudanças terão que buscar o caminho de um Ensino Médio Inovador “sem estruturas destinadas a eliminar alunos vindos do povo” (SNYDERS, 2005, p. 96). Este será, na verdade, o maior desafio na definição dos caminhos da juventude para a universalização do segmento em debate.

Os problemas educacionais são sociais, visto que a política é feita pelos homens da sociedade. Engenheiro na construção de si mesmo e inserido no devir histórico - cultural do individual para a coletividade, é através das gerações que o homem se constitui na interatividade produtiva sócio-natural no curso da história da humanidade. Mas para haver transformação é preferível a busca do que a paz da acomodação.

O programa Ensino Médio Inovador promove a busca para transformar o que hoje parece não atender as demandas da juventude nas escolas públicas. Os novos parâmetros apresentam a diretiva da flexibilização, aumento da carga horária, disciplinas opcionais e abertura para a organização de um currículo

⁵⁹ Disponível em http://redecunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3668:novas-diretrizes-curriculares-para-ensino-medio-sao-avanco-&catid=93:noticiasrede&Itemid=232 – Acesso em 07-05-2011.

interdisciplinar, tendo o trabalho o sentido do princípio educativo articulado simultaneamente com outros eixos. Tecnologia, ciência, cultura e esportes constarão das matrizes curriculares, sendo cada escola subordinada ao projeto integrador de sua rede, a qual fará parte do mega projeto da Secretaria de Educação.

Tudo bem direcionado. Um belo projeto de formação humana, mas que para sair do papel e promover a situação transformadora é necessário vontade política e mais comprometimento com a educação, mormente com esforços voltados à superação das desigualdades sociais pela divisão do trabalho tomado como mercadoria e não como realização pessoal humana, no seu crescimento e autopoiese.

“As dúvidas são acima de tudo se o que presenciamos é realmente novo ou se é apenas novo o olhar com que o presenciamos. Estamos numa época em que é muito difícil ser-se linear” (SANTOS, 2010, p.144), dadas as circunstâncias atuais de “volatilidade” e “efemeridade” (HARVEY, 2010) nas interações político-sociais contemporâneas.

Por assim ser, na articulação de estratégias políticas em épocas de mudanças na sensibilização para o novo, articulando-se os desdobramentos *flexibilizados* para o Ensino Médio, o desafio, hoje, é “promover a situação criativa” (SANTOS, 2010) em prol de melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio público e neutralização do poder opressor em favor dos excluídos.

A adequação da função da escola ao atual contexto social e científico-cultural do país parece ser o caminho para as necessárias estratégias de ajustes nos rumos da educação básica. Todavia, tais rumos terão que ser pautados na função social e não segregadora da escola pública.

Compreender a formação da juventude é compreender o processo de humanização integrado à compreensão da ciência como prática social. O desenvolvimento nos avanços científico-tecnológicos das últimas décadas é processo constitutivo da humanidade. O conhecimento é lapidado, contudo fragmentado e disperso na velocidade e volatilidade da planificação da “indústria cultural” (ADORNO, 2006) contemporânea.

Regulação e emancipação se equilibram nos intercâmbios científico-tecnológicos que interagem a vida nos grupos sociais. Educação e ciência se interrelacionam no curso das racionalidades que regem o mundo: conhecimento, ética e criatividade. Parâmetros são estabelecidos por leis e consensos. Contudo, é inútil “colocar em formas o destino” (PONTE, 1992) dos homens. Inconcluso, ele tem a liberdade para construir sua história e da humanidade.

Outro grandes problema na elaboração de políticas educacionais no Brasil, entre outros, é o tempo dispendido para decisões. Perde-se muito com discussões em que, muitas vezes, prevalecem ideários político-partidários como portas abertas a tantos quantos possam adentrar e articular a cobiçada rede de poder. Inovações e mudanças parecem chegar ao principal cenário de articulação das implementações – a escola e seus atores – defasadas, inconsistentes e anacrônicas. Mas para alguns, bem poucos - os favorecidos - tais mudanças não lhes afetarão os caminhos já traçados. Contudo, a maior parte – os excluídos – esses, certamente, ficarão para trás. A intencionalidade é a “preparação para o trabalho” de dar suporte ao sistema opressor e perpetuar a injustiça social.

As transformações planetárias se processam velozes. No mundo cibernético, as redes sociais plasmam fragmentos de conhecimentos na “indústria cultural” (ADORNO, 2006), comprimindo as relações na volatilidade espaço-tempo (HARVEY, 2010).⁶⁰

Contudo, segundo Harvey (2010, p.263) “quanto maior a efemeridade, tanto maior a necessidade de produzir ou descobrir algum tipo de verdade eterna que nela possa residir”, como a maior de todas – a formação humana.

Para Charlot (2010), esse é um momento de concorrência em todos os âmbitos, pois,

Nunca a educação e, é claro, a economia, foram tão importantes para o Estado. Ele confere mais autonomia e avalia cada vez mais. Isso significa passar de uma política de regras *a priori* para uma política de autonomia sobre o ato e avaliação dos resultados.

⁶⁰ Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v30n1/a09v30n1.pdf>. Acesso em junho de 2011.

Isso vai fazer com que se vá à escola não apenas para ter um bom emprego mais tarde, mas para tentar ficar entre os melhores. E isso começa já na criança pequena. Esse é o momento da concorrência, do recuo do Estado, que desistiu de fazer e que deixou o que ele chama de *liberdade do mercado* [grifo do autor] em que se enfrentam as empresas e as pessoas, inclusive as crianças. Isso tem várias consequências porque, ao mesmo tempo, a questão da estruturação dos sujeitos vai sumir. E não pode sumir porque é da condição humana construir o sujeito, que não é dado. Daí derivam fenômenos de violência, de egoísmo, de corrupção. (...) Educação e cidadania deveriam ser uma educação sobre os direitos universais dos seres humanos, com a idéia de que a desigualdade de uma sociedade como a brasileira é absolutamente insuportável (CHARLOT, 2010, p. 19).

Sob esse aspecto, e considerando a dispersão pela abertura e autonomia dada às gestões do programa inovador ora apresentado pelo MEC para o Ensino Médio, é bastante razoável que se cuide, crie e planeje para que a sua implementação, ainda que demande excelente planejamento, não venha a se perder em toda a sua essência regeneradora por uma postura legitimada por leis sem consenso de um “estado desertor (...) porque o espaço público como um valor que caracteriza a democracia (...) vai se fazendo mínimo e retirando-se dos setores sociais essenciais” (AGUILAR, 2000, p.47).

É preciso cuidar também dessa juventude em formação, dessas desigualdades e contrastes que aniquilam qualquer projeto educativo se não for pautado para a inclusão.

Resta ainda a esperança, realmente inovadora, com a vinda de tantos jovens que não param de chegar: a possibilidade de poder resgatar, na subjetividade, os valores da ética e da solidariedade que o curso da história da educação deixou pelos caminhos.

O essencial na formação humanística da juventude do Ensino Médio público - mais que a inovação - é “a única verdade”, como na poesia: a unificação dos caminhos de *todas as juventudes*. A superação desses contrastes é o “desafio” em meio ao caos político-social das desigualdades na escola de classes, que foi estruturada para uma sociedade de classes. E a “proposta” na preparação não só para o trabalho como para a vida: formação da juventude para uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o futuro não nos deixasse qualquer esperança, a singularidade da nossa existência neste momento preciso é o que nos encorajaria mais fortemente a viver segundo a nossa própria lei e conforme a nossa própria medida: quero falar sobre esse fato inexplicável de vivermos justamente hoje, quando dispomos da extensão infinita do tempo para nascer, quando não possuímos senão o curto lapso de tempo de um hoje e quando é preciso mostrar nele por que razões e para que fins, aparecemos exatamente agora. Temos de assumir diante de nós mesmos a responsabilidade por nossa existência, por conseguinte, queremos agir como os verdadeiros timoneiros desta vida e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento.

Nietzsche, Friedrich⁶¹
(1874)

Quando Nietzsche escreveu há quase um século e meio a *III Intempestiva*, *Schopenhauer como educador*, buscando, na inspiração de seu mestre evidenciar a importância da auto-formação da juventude, já dizia: “Teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores” (p. 157).

A “educação para a contestação e para a resistência” nos moldes da “pedagogia democrática”, conforme Adorno, tem essa conotação do papel do educador-pesquisador diante dos problemas que transformam os rumos da escola pública em trajetórias de exclusão e, por conseguinte, a formação da juventude e adolescência no Brasil.

⁶¹ NIETZSCHE, F. *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*. In: SOBRINHO, N. C. M. *Escritos sobre Educação*. (Tradução, apresentação e notas). 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2007, p.140. Noéli Correia de Melo Sobrinho é Professor de História do Quadro Permanente do Colégio Pedro II, Professor Adjunto de Ciências Sociais da UERJ e de Teoria Política das Faculdades Integradas Hélio Alonso-RJ, Mestre em Ciência Política pela FGV-UFRJ e Mestre e Doutor em Filosofia pela PUC-RJ.

Em sua vocação pedagógica, Nietzsche aprendera com seu mestre a valorização do homem na elevação da alma pelas virtudes. Assim era o filósofo preceptor da humanidade para as gerações que estariam por vir. Seus escritos, bem como de outros filósofos que o mundo conheceu, hoje retornam nas reflexões para os profissionais do ensino e políticos envolvidos com a formação da juventude do Ensino Médio na contemporaneidade.

As reformas que ora vêm sendo implantadas nesse segmento, diante da complexidade competitiva no mundo do trabalho, precisam conduzir à auto-formação dos egressos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de potencialidades perante um mundo em constante ebulição e velozes transformações. A Filosofia educacional é importante via de formação da juventude na medida em que leva a refletir sobre a história da humanidade, as desigualdades sociais e desenvolver o pensamento crítico, aplicando-se seus preceitos aos princípios que deverão nortear as relações nos meios político-educacionais e acadêmicos.

A perplexidade do mundo que emerge na fase de transição pelo avanço da ciência tem sido rotulada nos diversos campos como era pós – moderna. Hoje a planificação dos conhecimentos em nível planetário acaba por desestruturar a formação da juventude em face de muitas inversões que se pretendem funcionais e de utilização na atualidade.

A escola pública precisa ser verdadeiramente democrática abrindo-se para as reformas; contudo não só as constantes nos documentos orientadores da inovação. Formação no Ensino Médio demanda preparação para a vida; portanto, a possibilidade da compreensão, antes, de si mesmo, das potencialidades e de valores éticos imanentes para as relações de convivência, como sujeitos ativos e críticos na transformação da sociedade.

Formar o aluno do Ensino Médio é preparar para o trabalho, mas que não seja o de perpetuar as relações dominantes-dominados do poder hegemônico. O Ensino Médio Inovador tem o trabalho como sentido educativo e eixo propulsor da articulação curricular. É preciso integrar-se, portanto, às forças progressistas dessas mudanças, ainda que não se tenha “senão o curto lapso de tempo de um

hoje” para a tomada de consciência para essas decisões políticas inovadoras na escola capitalista.

A escola pública é a arena das lutas e o palco dessas mudanças. O poder tem interesse na formação de *certas juventudes*, cada qual no seu espaço de atuação profissional. Aos favorecidos – o menor contingente – o triunfo e os louros da vitória para galgar aos patamares mais elevados na estratificação social e assim - quem sabe? Alcançar as cúpulas do poder opressor. Aos excluídos, a derrota, a submissão e as culpas pelo seu fracasso. Todavia, serão de utilidade para a manutenção das relações de desigualdades. Para eles, a lei defende a tão decantada “preparação para o trabalho”... alienado! Seus destinos estão traçados, pois integram a grande massa de trabalhadores e certamente terão *mais-valia* nas relações produtivas – não de si mesmo – a autopoiese – mas sim da manutenção das desigualdades e da divisão de classes no trabalho.

O iluminismo trouxe para o mundo os conhecimentos em diversos campos, abrindo os caminhos da humanidade às grandes descobertas que alargaram fronteiras geográficas e horizontes nas trajetórias do avanço da ciência.

Assim se processa hoje a necessidade de um *novo iluminismo* para direcionar inovações na educação - mormente para definir os rumos da formação da juventude do Ensino Médio - perante à lógica dominante do capital e o avanço da ciência.

O Admirável Mundo Novo proposto por Huxley em 1931 e seu retorno em 1957 retorna hoje mais uma vez. Desta feita com a necessidade de integrar a formação científico-tecnológica para um mundo admiravelmente transformado no encurtamento das distâncias pela compressão espaço-tempo e planificação de conhecimentos em dimensões planetárias.

Tal conclusão demanda reflexões sobre estas perplexidades, emergindo com os problemas da formação da juventude e adolescência para o enfrentamento das relações de trabalho e convivência na sociedade capitalista.

Portanto, é preciso que a identidade do Ensino Médio Inovador seja voltada para a consciência crítica das desigualdades que se processam no âmbito da escola pública. O seu papel maior não tem sido o social diante da miséria do

mundo, mas sim segregador nos seus critérios de escolhas – triunfo ou fracasso!

Mudanças curriculares tendo o trabalho como princípio educativo, como expresso no programa do MEC Ensino Médio Inovador deverá incluir a tecnologia ao currículo regular como possibilidade de superação dos desafios. Tal normativa, abrindo opções à juventude para continuação dos estudos com a indispensável formação técnica integrada ou concomitante ao nível médio - como já vem sendo implantado nos institutos federais – será determinante. Porém, o que já vem sendo realizado nesse campo com as escolas técnicas integrantes do Sistema “S”, o PRONATEC e os Institutos Federais ainda é muito pouco. A lei estabelece os preceitos. Todavia, os “tipos-ideais” dos consensos prevalecem conforme a realidade de cada cultura e espaço geográfico do verdejante Brasil. E promovem a seletividade nas suas escolhas de *juventudes* para o fazer e para o pensar.

Portanto, a superação das contradições entre educação e trabalho terá que inverter esse papel da escola, pois toda a educação não terá sentido sem a prática. Fazer e pensar se aglutinam na ação intencional do homem constituinte de si mesmo, de sua história e da história da humanidade através de gerações!

Nesta perspectiva, a formação no ensino técnico terá que integrar o regular e assim o Ensino Médio poderá identificar-se com maiores oportunidades de trabalho para a juventude em formação na construção de si mesmo e de sua história. “A história correrá nesse sentido, de tal forma que a *areté*, a virtude guerreira de Homero e de Píndaro, se tornará *téchne*, técnica adquirida nos jogos gladiatórios” (MANACORDA, 1995, p.46). Assim se processavam as relações na antiga Grécia. Técnica é pensamento. *Artepensamento*, porquanto se funde à criação.

Hoje os questionamentos da era do conhecimento, planejada em nível planetário pelas novas tecnologias de informação e comunicação, debatem a crise do paradigma emergente que irrompe nos estilos de vida, relacionamentos de toda ordem, interatividade sócio-natural produtiva, conceitos e avanços da física quântica.

A suposta ordem científica proposta na fábula de Huxley desordenou-se na circularidade da história, retornando hoje com questionamentos acerca da formação humana.

Outros autores vêm delineando a configuração desse novo e admirável mundo que se anuncia pelo avanço científico trazendo à tona novas descobertas, evidenciando os descompassos e a nova ordem das mudanças na perplexidade de um tempo em que caem por terra até os conceitos mais sólidos da física.

Nesta fase de transição, o modelo educacional proposto por Murueta (2007) retorna aos clássicos com Rousseau, Kant, Marx e Nietzsche na *Educacion em Cuatro Tiempos*. Sinaliza a pluralidade que hoje se desvela no iluminismo dos caminhos da filosofia e ciência, modelando a epistemologia integrada à formação humana nas propostas inovadoras e reformas de educação.

Para a compreensão desses processos foram estudados os caminhos de formação integral do educando do Ensino Médio público perante a exclusão – dentro e fora da escola – na segregação de classes da escola capitalista. Evidenciada. Buscou-se, no presente estudo, um resgate da formação da juventude em trajetórias através da história da educação brasileira.

Perante as catástrofes na banalização da vida, na degradação do planeta e na perpetuação da miséria humana, a escola pública, pelas suas contradições e antagonismos, é o campo minado das lutas para que se possa “agir como verdadeiros timoneiros desta vida” e, portanto, não sucumbir à opressão nas relações dominantes-dominados dentro e fora da escola capitalista. Paradoxalmente, a situação caótica é a “utopia de transformação” dada a possibilidade criadora e inovadora. A filosofia educacional poderá remodelar esses caminhos na escola pública. Reflexões sobre a temática poderão conduzir à nova identidade do Ensino Médio no Brasil e condições de formação da juventude nas perspectivas inovadoras dos documentos oficiais – desde que voltados à inclusão.

Portanto, a proposta inovadora do MEC embasada no Ensino Médio Inovador e os pressupostos legais da LDB e PNE deverão estar articulados com valores reais dentre o que se proclama para a identidade do Ensino Médio no

Brasil. Por conseguinte, projetos, ações e metas no campo político-educacional não poderão desconsiderar a estratificação social dimensionada pelas desigualdades regionais, processos de divisão de trabalho e aumento do contingente populacional nas últimas décadas.

Conclui-se serem estes os maiores desafios a serem superados para a implementação de políticas educacionais inovadoras para a formação da juventude com o resgate da escola pública de qualidade na educação do Brasil no seu verdadeiro papel social em benefício dos excluídos.

O Ensino Médio é o caminho para superação das desigualdades, fornecendo a base para o entendimento da vida e do mundo no exercício da cidadania plena e o desenvolvimento do potencial latente.

A diretiva da flexibilidade curricular proposta na pluralidade do EMI terá que avaliar estas questões em amplos espaços abertos a discussões e reflexões nos meios políticos e sócio-educacionais. Sendo o trabalho o resgate da condição humana de sobrevivência, a relação com a educação é formar o jovem para autonomia e libertação. Contudo, sem critérios de escolha, pois a juventude é uma só. Biologicamente são seres humanos, a mesma fisiologia. Condicionantes sociais a transformam e daí advém muitas das crises bio-psico-sociais que lhe caracterizam diferenças.

O papel da escola não poderá ser o de incluir na exclusão. Há que existir a via de superação no seu terreno de luta opressores oprimidos na educação progressista e libertadora para a ruptura dessas contradições.

Portanto, atividades de trabalho intelectual têm sua objetividade, mas não menos importantes, dentro da coletividade, serão as de cunho braçal, manual, técnico ou de outras formas de especialização que alicerçam a vida em sociedade no seu todo complexo para a sobrevivência nas relações produtivas. Na escola pública, pois, há que se considerar essa diretiva na implementação de inovações para o Ensino Médio, porquanto é a formação para o trabalho, emancipação e cidadania.

Se esta etapa da educação básica só atende a metade de jovens na faixa 15-17 anos, conforme evidenciaram as pesquisas do IBGE com os resultados da

Pnad 2009, que destino se dará à outra – atrasados nos estudos – 33,2% - ou fora da escola – 15%? A escola capitalista certamente terá repostas para estas questões - que refletem contradições, posto que a escola é pública e, como tal, deveria estar aberta a todos na preparação para adentrar a vida adulta com o trabalho. A fachada de escola única também é ilusória, pois constatou-se, ainda, a exclusão nos índices do IBGE de 2009 no contingente de jovens deste ciclo etário inseridos na taxa líquida de escolarização da metade atendida, ou seja, os 50,9%: desse conjunto populacional, entre pobres e ricos, apenas 32% integravam os 20% mais pobres contra 77,9% que faziam parte da amostra dos 20% mais ricos. Tal constatação é a concretude do papel segregador da escola pública. Voltada ideologicamente para a perpetuação das divisões de classe e veladamente preparada para manter tais contradições, paradoxalmente é a escola pública uma arena de lutas e não de servilismo e acomodação. Por ser pública diz-se democrática e, portanto, pretende-se aberta a todos! A luta terá que ser, portanto, contra toda essa ideologia dominante que exclui na inclusão, “ainda que o futuro não nos deixasse qualquer esperança”. Mas eles estão aí pelos caminhos do verdejante Brasil, os jovens e adolescentes do Ensino Médio público, para salvar o mundo da ruína e da degradação!

Pesquisas têm revelado que as maiores dificuldades de aprendizagem concentram-se entre os estudantes de condições socioeconômicas mais baixas.

Portanto, a meta para 2020 proposta no PNE da década vigente terá que reverter esse quadro para a universalização do Ensino Médio no Brasil e os valores proclamados nos pressupostos legais deverão, por conseguinte, se aproximar, tanto quanto possível, da reversão desta realidade evidenciada nos resultados da Pnad 2009..

Conclui-se ser este o maior desafio para a superação da dualidade no Ensino Médio que ainda desagrega a educação básica da educação profissional, não obstante seja a tecnologia integrada à base científica dos programas curriculares o imperativo das mudanças.

Com os egressos do Ensino Médio na população economicamente ativa da faixa 18-24 anos apresentando apenas 7,2 anos de escolaridade, abaixo, portanto,

do ensino fundamental, conforme revelado na SIS 2010, há que se considerar essas dificuldades na implementação de políticas educacionais inovadoras. A remodelagem do Ensino Fundamental é condicionante para a integração das bases que alicerçam o Ensino Médio.

As crises próprias deste ciclo etário de jovens e adolescentes, em virtude de vários condicionantes, não são exclusivamente de cunho psicológico e biológico. As causas do fracasso têm a sua base na perpetuação dos conflitos que se pretendem educacionais, não obstante sua gênese seja de cunho político-social em suas esferas reguladoras dominantes-dominados. Políticas educacionais que incluem na exclusão estão distantes da realidade. Há que se refletir nos valores proclamados e reais para a formação da juventude nas decisões para a identidade da etapa final da educação básica no Brasil com as novas Diretrizes Curriculares.

A formação no Ensino Médio Inovador tendo o “trabalho como princípio educativo” da orientação, só ganhará relevância na escola pública se for para imprimir-lhe mudanças radicais. Desde as organizações didático-pedagógicas estruturais e estruturantes, todas as mudanças deverão ser feitas “tendo em vista a realidade brasileira”, como pressupõe o programa da SEB/MEC. Maiores aproximações com pais, comunidades e – principalmente – com os alunos mais pobres é condição para a implementação do programa para que se adentre o contexto social dos que, contraditoriamente, estão excluídos do processo.

Alunos, professores e gestores quiçá tenham que manifestar-se com um não rotundo a tudo quanto já vem preparado e já está posto como fato consumado dentro da escola, nos planejamentos pedagógicos. As ações mais relevantes terão que ser voltadas à abertura dos portões da escola pública àqueles que dela mais necessitam, mas que, “por culpa deles mesmos”, não são bem sucedidos. Paradoxalmente, são estes os mais aproveitados para o “trabalho” de manutenção do *status quo* planejado pelo sistema opressor.

Portanto, “há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor e fruto” (NASCIMENTO, 1983) neste novo - contudo ainda admirável mundo contemporâneo - pela esperança dos jovens em formação no Ensino Médio e

revitalização da escola pública. Se não igualitária, ao menos com ensino de qualidade e inserida, permanentemente, na luta de classes, posto que é do caos da desordem e das contradições que emergem as possibilidades criativas e criadoras das transformações.

Por fim, a reforma no Ensino Médio do Brasil terá que considerar também que o mundo é comunicação. Ideias compartilham valores e interesses, muitas vezes formatados nos elos das relações humanas, desenvolvendo-se informalmente em espaços políticos individuais e coletivos do mundo virtual.

São muitos os caminhos para que se possa agir “como verdadeiros timoneiros desta vida” em prol da escola pública inserida na luta de classes na formação da juventude para o trabalho e, por conseguinte, para a vida.

Será este trabalho investigativo um ponto de partida em busca de caminhos de superação para a realização de novos projetos educacionais no âmbito da escola pública, comprometidos politicamente com a inclusão dos excluídos. A continuidade deverá prosseguir em outros momentos para avaliar desdobramentos curriculares sob a égide do Programa Ensino Médio Inovador - inovando as relações na luta entre os opostos em prol da juventude do verdejante Brasil.

Dada a singularidade da formação humana e a capacidade de transformação social pela via da educação, esta pesquisa estará aberta a novos caminhos na articulação da temática, não só no meio acadêmico, mas também nos processos interativos das relações humanas e sua evolução para a evolução do homem.

A subjetividade humana é ilimitada e sempre existirão ideias em potencial para encontrar as possibilidades de superação dos desafios para a formação da juventude do Ensino Médio, etapa terminal da educação básica - portanto promissor “caminho sob o sol” do novo iluminismo para um novo e mais que admirável mundo - tão somente pela vinda de muitas juventudes, esperanças de renovação!

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. *O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro*. In: FREITAS, M. V. (Org). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- ABRAMO, H. *Juventude e Cultura*. Entrevista. Debate realizado pela Comissão da Juventude da Câmara Municipal de São Paulo em 21/06/2001. In: periódico *Dito e Feito*, nº 4, julho de 2001.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. *A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional*. In: CNTE. *Retratos da Escola*. V.3, n. 4, 2009.
- ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- AGUILAR, L. E. *Estado desertor: Brasil- Argentina nos anos de 1982 – 1992*. Campinas – SP: FE-UNICAMP, 2000.
- ALENCAR, C. *Manifesto Comunista (MARX e ENGELS): comentado por Chico Alencar*. Rio de Janeiro. Editora Garamond Ltda, 1998.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. EVANGELISTA, W. J. & CASTRO, M. L. V. (tradução) e ALBUQUERQUE, J. L. G.(introdução à crítica). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, 2ª edição.
- ALVES, D. F. *Educação Imagética em Platão* .Projeto de Pesquisa do Curso de Doutorado. Grupo de Pesquisa PAIDÉIA do Departamento de Filosofia e História da Educação. FE- UNICAMP, 2011.
- ARANHA, M. L. A; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Editora Moderna, 1995.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva S.A., 2009.
- ARGYLE, M. *A psicologia e os problemas sociais*. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1967.
- BERMAN, M. *Aventuras no Marxismo*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2001.

- BRASIL, I. *Ciência e sociedade ao longo da história*.(Entrevista).In: Revista Poli Saúde, Educação, Trabalho. Ano II, Nº 9. Rio de Janeiro: Cátia Guimarães Editora, Jan/fev 2010.
- CAMPOS, P. M. *Os Melhores Poemas de Paulo Mendes Campos*. César, G.(Seleção). São Paulo: Editora Global, 3ª ed., 2000.
- CANDAUI, V. M., *O/A Educador/a como agente cultural*. In: LOPES, A. R. C. et all (Orgs). *Cultura e Política de Currículo*. Araraquara, SP: J. M. Editora Ltda, 2006.
- CARRARA, K. *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. (Org.), São Paulo: Avercamp, 2004.
- CARNOY, M. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. TEIXEIRA, G. J. (Tradução). Brasília: UNESCO, 2002.
- CHARLOT, B. (Org). *Os jovens e o Saber: Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, B. *O que chamamos de natureza é, na verdade, uma natureza humanizada*.(Entrevista). In: Revista Poli Saúde, Educação, Trabalho. Ano II, Nº 9, Rio de Janeiro: Cátia Guimarães Editora, Jan/fev 2010.
- COIMBRA, C.; BOCCO, F. & NASCIMENTO, M. L. *Subvertendo o conceito de adolescência*. Artigo. In: Arquivos Brasileiros de Psicologia>nº 57, Nº 1 (2005). Disponível:<http://seer.psicologia.ufrj.br/seer/lab19/ojs/viewarticle.php?id=11&layout=t=html&locale=es>. Acesso em julho de 2011.
- COSTA, J. F. *Juventude em formação*. In NOVAES, R. e VANNUCHI, P.(Orgs.). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo & Instituto Cidadania, 2007.
- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da UFRJ; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2005, 5ª edição.
- CURY, C. R. J. *O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas*. In: *Ministério da Educação: Coletânea Seminário Internacional: Políticas Públicas do Ensino Médio*. Brasília: CONSED, 1998.

DICIONÁRIO *Oxford Escolar para estudantes brasileiros de Inglês*. Great Britain: Oxford University Press, 2nd Ed., 2007.

EXUPÈRY, A. S. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro. Agir Editora LTDA, 2006.

EXUPÉRY, A. S. *Terra dos Homens*. BRAGA, R. (Trad.), Rio de Janeiro: Vozes (Nova Fonteira), 1991.

FAZENDA, I. (Org). *Reflexões metodológicas sobre a tese: Interdisciplinaridade – um projeto em parceria*. In: *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2006

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAG. B. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREITAG. B. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Centauro, 2007.

FREITAS, M. V. (Org). *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FREITAS, N. G. *Pedagogia do Amor*. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

FRIGOTTO, G. *A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida*. In: FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FURTADO, O; BOCK, A. M. B.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva Editores, 1999.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 2004.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA. (Org). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2009.

GAMBOA, S. S. *A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto*. In: *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, J. P. (Entrevista). In: *Revista do Tecnólogo*. Ano VII, Nº 7. São Paulo: Comunicação e Editora. Set/ 2010.

GIBRAN, K., G., *O Profeta*. Rio de Janeiro: Cia. Gráfica Lux, 1973.

GHIRALDELLI, Jr. P. *História da Educação Brasileira*. S. Paulo: Cortez, 2005.

- GOUVÊA, F. *A educação pelos fundos: do subsídio literário ao Fundo de Valorização do Magistério*. Curitiba: IESD, 2003.
- GRABOWSKI, G. *Do Fundef ao Fundeb*. (apud: TORRES, R. (Artigo). *Financiamento da Educação é um dos focos da Conae*. In: *Conferência Nacional de Educação*. Revista Poli Saúde, Educação, Trabalho. Ano II, Nº 9, Rio de Janeiro: Cátia Guimarães Editora, Jan/fev 2010.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*, São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- HAM, C. & HILL, M. *The policy process in the modern capitalist state*, Harvester Wheatsheaf, Londres, 1993.
- HOBBSBAWNN, E. *Era dos extremos: o breve século XX. (1914-1991)*. SANTARRITA, M. (Trad.). 2ª edição 9ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras. Copyright © 1994.
- HORNBY, A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English*. COWIE, A. P. (chief editor). Great Britain: Oxford University Press, 4th Ed., 1989.
- JUSTO, J. S. *A Psicanálise Lacaniana e a Educação*. In: *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. CARRARA K. (Org). São Paulo, Avercamp, 2004.
- KEHL, M. R. *Juventude em formação*. In. NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo & Instituto Cidadania, 2007.
- KOLLER, S. H.; ANTONI, C. *Violência doméstica e comunitária*. In: *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. CONTINI, M. L. J. (Coord.) & KOLLER et al (Orgs.). Rio de Janeiro, Conselho Federal de Psicologia, 2002.
- KRAWCZYK, N. *O Ensino Médio no Brasil: (em Questão 6)*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.
- KUENZER, A., Z. *O ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?* Campinas, SP. *Educ. Soc.*, V.31, nº 112, jul-set/2010. Disponível: www.cedes.unicamp.br.
- FRIGOTTO, G. *A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida*. In: FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

- LEON, O. D. *Adolescência e Juventude: das noções às abordagens*. In: FREITAS, M. V. (Org). *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- LESSA, S. *Ciência e sociedade ao longo da história*.(Entrevista).In: Revista Poli Saúde, Educação, Trabalho. Ano II, Nº 9. Rio de Janeiro: Cátia Guimarães Editora, Jan/fev 2010.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, L. O. *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Brasília: Ed. Brasília, 1974.
- MATURANA, H.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athenas, 2010.
- MATURANA, H. & ZÖLLER, G. V. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. MARIOTTI, H & DISKIN, L. (Trad.). São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 4ª ed., MONACO, G. (tradução). NOSELA, P. & OLIVEIRA, R. A. (revisão técnica da tradução). São Paulo. Cortez, 1995.
- MOSER, G. *História da educação: caderno de estudos*. Uniasselvi, Educação a distância. Indaial, SC: Editora Asselvi, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Constituição República Federativa do Brasil. Brasília: 1988
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: 1998
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa Ensino Médio Inovador*. Documento orientador. Brasília: 2009.
- MELLO, S. A. *A escola de Vygotsky*. In: *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. CARRARA K. (Org). São Paulo, Avercamp, 2004.
- MENEZES, L. C., *O novo público e a nova natureza do ensino Médio*. São Paulo: Instituto de Estudos avançados da USP, nº 15 (42), 2001.

- MONTOYA, A. O. D. *Contribuições da Psicologia e Epistemologia genéticas para a Educação*. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à Psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a forma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1961.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.
- MURUETA, M. E., *Educacion em cuatro tiempos: Russeau, Kant, Marx, Nietzsche: Interpretador para el sigli XXI*. México: Amapsi Editorial, (2007).
- NASCIMENTO, M., L., B., P. *A Criança Concreta, Completa e Contextualizada: a Psicologia de Henry Wallon*. In: CARRARA, K. *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- NIETZESCHE, F. *Escritos sobre Educação*. SOBRINHO, N. C. M (Trad). São Paulo: Loyola, 2007.
- NISKIER, A. *A educação na virada do século*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.
- NOVAES, R & VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo & Instituto Cidadania, 2007.
- ORWELL, G. 1984. VELLOSO, W. (Trad.), São Paulo: Ed. Nacional, 17ª edição, 1984.
- PESSANHA, J. A. M. *Humanismo e Pintura*. In: NOVAES, A. Org. *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PLATÃO. *Vida e Obra*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.
- PONTES, L. J. *O corpo da poesia*. Rio de Janeiro: Editoração Ltda, 1992.
- RAMOS, M. N. *A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

- RODRIGUES, A. *Aplicações da Psicologia: à escola, à clínica; às organizações; à ação comunitária*. Petrópolis - RJ. Vozes, 1981.
- SACRISTÁN, J. C. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SALVADOR, C. C. *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o Social e o Político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004,
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. *Sistemas de Ensino e Planos de Educação: o âmbito dos municípios*. In: *Educação e Sociedade*, Ano XX, Nº 69, Dezembro/1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em outubro de 2011.
- SILVA, S. C. *Tecnólogo: regulamentação e inserção* (artigo). In: *Revista do Tecnólogo*. Ano VI, Nº 7, Setembro de 2010.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e lutas de classe*. São Paulo: Centauro, 2005.
- SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo.. In. NOVAES, R.;VANNUCHI, P. (Orgs). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo & Instituto Cidadania, 2007.
- TORRES, R. *Financiamento da Educação é um dos focos da Conae*.(Artigo). In: *Conferência Nacional de Educação*. Revista Poli Saúde, Educação, Trabalho. Ano II, Nº 9, Rio de Janeiro: Cátia Guimarães Editora, Jan/fev 2010.
- TEIXEIRA, A. *Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras*. In: *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*. V. 37. N. 86., 1962.
- TOREZAN, S. A. B. *Ser jovem em meio à violência: Identidade e singularidade no confronto com a lei*. Campinas, SP [s.n]: 2005. Orientadora: GUIMARÃES, A. M. Dissertação (mestrado). UNICAMP-FE.
- WALLON, H. (apud NASCIMENTO, M., L., B., P. *A Criança Concreta, Completa e Contextualizada: a Psicologia de Henry Wallon*. In: CARRARA, K., *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. (Org.). São Paulo: Avercamp, 2004.

WEBER, M. *A gênese do capitalismo moderno*. SOUSA, J. (organização, apresentação e comentários). DOMSCHKE, R. (tradução). São Paulo: Ática, 2006.

ZAN, D. D. P. *Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio*. Campinas, SP [s.n.]:2005.. Orient. SIMSON, O. R. M. Tese (doutorado). UNICAMP-FE.

LEGISLAÇÃO / RELATÓRIOS:

Constituição Federal – 1988

Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009

Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069 de 13 de julho de 1990

Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996

Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001

Lei 11 494 de 20 de junho de 2007

Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997

Resolução CEB/MEC nº 3 de 26 de junho de 1998

Plano Nacional de Educação 2010-2020

Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) 2010.