

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

GEISE MARA SOUZA DA SILVA

**ENSINO MÉDIO NO PAPEL: EDUCAÇÃO, JUVENTUDES E
POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

PRESIDENTE PRUDENTE

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

GEISE MARA SOUZA DA SILVA

ENSINO MÉDIO NO PAPEL: EDUCAÇÃO, JUVENTUDES E
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Canhoto de Lima

PRESIDENTE PRUDENTE

2018

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

S58e Silva, Geise Mara Souza da.
Ensino Médio no papel : educação, juventudes e políticas educacionais /
Geise Mara Souza da Silva. - 2018
185 f.

Orientador: Márcia Regina Canhoto de Lima
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018
Inclui bibliografia

1. Ensino Médio. 2. Culturas juvenis. 3. Educação problematizadora. 4.
Políticas educacionais. I. Lima, Márcia Regina Canhoto de. II. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PAULO FREIRE E JUVENTUDES: UMA INTERLOCUÇÃO NECESSÁRIA

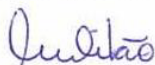
AUTORA: GEISE MARA SOUZA DA SILVA

ORIENTADORA: MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente



Profa. Dra. ANDRÉIA NUNES MILITÃO
Educação / Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul



Profa. Dra. MARTA CAMPOS DE QUADROS
Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia/Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 09 de março de 2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me mantido firme durante todo o caminho da pós-graduação, por ter me auxiliado a realizar um sonho pessoal e um objetivo profissional. Ser licenciada e mestra pela instituição a qual tenho um enorme apreço vai além da minha vontade e do meu esforço, é graça divina. Tropecei algumas vezes na minha trajetória, encontrei alguns desafios, mas Ele não me desamparou. Sei que, de alguma forma, Ele esteve comigo nos momentos mais aflitos e na luta diária para desenvolver a pesquisa.

Aos meus pais, Maria José e Gilmar, os quais, conscientes ou não, me auxiliaram a iniciar e a finalizar esse trabalho. São meus exemplos de vida, de luta e de determinação, sempre demonstraram que os caminhos da humildade e da dignidade valem a pena ser seguidos.

Ao meu irmão Nilmaer, que sempre apoiou minha formação e se fez presente durante toda minha trajetória acadêmica. Sem dúvidas, você é uma inspiração profissional para mim.

Ao meu irmão Higor, por me fazer enxergar o lado bom da vida com muitas risadas, diálogos e por me presentear com a vida do meu amado sobrinho Henrique. E a esse também agradeço por me motivar na busca por um mundo mais humano e justo, pois é assim que eu gostaria que fosse, para que você pudesse crescer da melhor maneira possível.

As minhas amigas, de longa data, Karla, Méry, Janaina e Natália, pelo companheirismo iniciado durante a escola ou graduação. Mostraram-me o valor da amizade verdadeira, que não se perde com o tempo ou com os rumos distintos que nossas vidas tomam.

A Mayara, amiga não só de momentos de descontração e lazer, mas amiga que aconselha, torce e reza por mim.

Aos melhores presentes que a pós-graduação me trouxe, a amizade e o companheirismo de Joyce e de Kelly, duas pessoas ímpares que foram essenciais para que eu me mantivesse firme diante dos momentos mais tensos na pós-graduação e na vida. Os cafés, os sorvetes, os bate-papos foram essenciais para manter a lucidez e a perseverança. Enfim, mestras!

Aos amigos e colegas que tive oportunidade de conhecer graças ao CEPELIJ, Tony, Gouveia, Susana, Rodrigo, Denise, Amanda e Lucas. Todas as conversas que tivemos, durante este meu percurso, me marcaram de forma positiva.

Ao meu querido Rodrigo Nunes, pessoa que tive oportunidade de conhecer quando estava finalizando essa caminhada e que, desde então, mostrou-se presente e me ajudou a ter um fôlego maior na vida acadêmica.

A Nala Maria, que está comigo desde 2013. Minha companheira diária de estudos.

A Andreia, membro da banca avaliadora que, desde nosso primeiro contato, sempre se mostrou solícita e desvelou uma nova perspectiva para o meu trabalho.

A Marta, também membro da banca avaliadora, a qual foi além de apontamentos e avaliação. Sua atenção e carinho para comigo foram primordiais para que eu me tranquilizasse e finalizasse esse trabalho da melhor maneira possível.

Por fim, a minha orientadora Marcia, que desde a graduação está comigo e foi minha inspiração. Agradeço pelo caminho que trilhamos juntas, sempre com respeito e carinho. Por ter me apresentado Paulo Freire (meu estimado autor) e por me fazer acreditar que a educação é o melhor caminho para que as pessoas transformem o mundo em um lugar mais digno e solidário. Principalmente, agradeço por não ter desistido de mim.

A todos vocês, meus votos de eterna gratidão e admiração.

“Eu sou a soma de tudo que vejo”

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP – Campus de Presidente Prudente, vinculada à Linha de Pesquisa: Processos formativos, Infância e Juventude. Teve como objetivo central, identificar e analisar a concepção de juventude apresentada nos documentos oficiais e vigentes do Ensino Médio. Esse objetivo surgiu a partir do pressuposto de que o Ensino Médio vive uma crise de legitimidade e os jovens dentro desse contexto são negligenciados no cotidiano escolar. Desse modo, eles não reconhecem a escola como espaço promotor de sentido em seu presente. Com isso, sentimos a necessidade de buscar nas normatizações, qual a visão que tais documentos possuem acerca desses sujeitos, haja vista a importância e o reflexo que as políticas educacionais exercem sobre o cotidiano escolar. Para tanto, realizamos as análises a partir das atuais Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e da atual Reforma do Ensino Médio. Sendo assim, foram elencados os seguintes objetivos específicos: analisar na produção do conhecimento dos autores que estudam o campo da juventude, com ênfase na Sociologia da Juventude, sua concepção sobre os jovens; investigar a concepção de educação bancária e educação problematizadora; compreender como a escola, sua cultura e o Ensino Médio foram edificados e, por fim; compreender as relações entre os jovens alunos do Ensino Médio e os profissionais da educação que atuam neste nível de ensino. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, utilizando-se de dois procedimentos metodológicos. O primeiro procedimento foi a pesquisa bibliográfica que permitiu aprofundar os conhecimentos em relação ao referencial teórico adotado. E o segundo foi a pesquisa documental, utilizada para atingir o objetivo central dessa pesquisa. Dessa maneira, realizamos leituras acerca da concepção de educação pautada em Paulo Freire, e, ainda, nos fundamentamos em autores que estudam o campo da juventude, que se distanciam da visão senso comum que concebe o jovem como um devir. Nessa perspectiva crítica acerca dos jovens, eles são considerados como sujeitos plurais e protagonistas de sua aprendizagem. Assim sendo, percebemos que tanto para Paulo Freire como para os autores que estudam a juventude é necessário que o ensino tenha sentido na vida do aluno e isso só se concretiza quando suas vivências são utilizadas como ponto de partida para uma educação emancipadora, que é realizada por meio de um diálogo horizontal entre os sujeitos escolares. Como resultado das investigações dos documentos, somente as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio deixam patente sua concepção de juventude, reconhecendo os jovens que frequentam o Ensino Médio como sujeitos singulares e protagonistas de sua aprendizagem, o que comunga com o referencial epistemológico adotado por essa pesquisa. Em contrapartida, os documentos do Plano Nacional de Educação e da atual Reforma do Ensino Médio não deixam explícitas sua concepção de juventude. Nesses dois documentos as ações que os orientam concebem os jovens sob uma perspectiva funcionalista e como um devir, como alguém que se prepara para o futuro, sendo assim, os interesses juvenis são desconsiderados no presente escolar. No que concerne a Reforma do Ensino Médio há um agravante acerca das propagandas oficiais do MEC que preconizam algo diferente do que está posto em Lei. Nesse contexto, é interessante destacar o avanço que as Diretrizes alcançaram em termos de políticas educacionais em sua concepção acerca dos jovens. Todavia, é necessário refletir que o documento por si só não altera a realidade, sendo necessárias ações efetivas que estruturam as mudanças para que os profissionais da educação modifiquem sua visão acerca dos jovens, bem como atuem em uma perspectiva problematizadora de educação.

Palavras-chave: Ensino Médio. Culturas Juvenis. Educação Problematizadora. Políticas Educacionais.

Abstract

This research was developed within the Graduate Program in Education of the Faculty of Sciences and Technology, UNESP - Presidente Prudente Campus, linked to the Research Line: Formative Processes, Childhood and Youth. Its main objective was to identify and analyze the conception of youth presented in official and current Secondary Education documents. This objective arose from the assumption that the Secondary Education is experiencing a crisis of legitimacy and young people within this context are neglected in school daily. Thus, we feel the need to seek in normatizations, what the view these documents have about these subjects, in view of the importance and the reflection that educational policies exert on school daily. The analyzes were carried out based on the current Curricular Guidelines for Secondary Education, the National Education Plan (2014-2024) and the current Secondary Education Reform. In this way, the specific objectives of this research were: to analyze in the production of the knowledge of the authors who study the field of youth your conceptions about the young, with emphasis in the Sociology of Youth; investigate the conception of banking education and problematizing education; understand how the school, its culture and the Secondary Education were built and, finally; understand the relationships between young high school students and education professionals working at this level of education. The methodology used was a qualitative approach, with two methodological procedures. The first procedure was the bibliographical research that allowed to deepen the knowledge in relation to the theoretical reference adopted. And the second procedure was the documentary research, it was used to reach the central objective of this research. From this, we made readings about the conception of education based on Paulo Freire, with the intention of obtaining a vision that distances from the common sense that conceives the young like a becoming, we are also based on authors who study the field of youth, who consider young people as plural subjects and protagonists of their learning. Thus, we perceive that both for Paulo Freire and for the authors who study youth, it is necessary that teaching has meaning in the student's life and this fact only materializes when the students' experiences are used as starting point for an emancipatory education that is realized through a horizontal dialogue between the school subjects. As a result of the investigations of the documents, only the National Curricular Guidelines of Secondary Education leave patent their conception of youth, recognizing the young people who attend the Secondary Education as singular subjects and protagonists of your learning, fact that shares with the epistemological frame of reference adopted by this research. In opposite, the documents of the National Education Plan and the current Reform of Secondary Education do not make explicit their conception of youth. In these two documents, the guiding actions conceive young people from a functionalist perspective and as a becoming, as someone who prepares for the future, and thus, youth interests are disregarded in the present school. In relation to the Secondary Education Reform there is an aggravation, the official advertisements of the MEC are showing ideas different from what is put in Law. In this context, it is interesting to highlight the progress that the Guidelines have achieved in terms of educational policies in their conception of young people. However, it is necessary to reflect that the document alone does not change the reality, and effective actions are needed that structure the changes so that the professionals of the education modify their vision about the young people and also act in a problematizing perspective of education.

Keywords: Secondary Education. Youth Cultures. Problematizing Education. Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Meta 3 do PNE 2014-2024 e suas 14 estratégias.....	147
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ABE = Associação Brasileira de Educação
ABMES = Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRAES = Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior
ABRAFI = Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas
ABRASF = Associação Brasileira das Secretarias de Finanças das Capitais
ABRAT = Associação Brasileira de Empresas de Tecnologia da Informação
ABRUC = Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ANACEU = Associação Nacional dos Centros Universitários
ANDES = Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES = Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEC = Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
ANFOPE = Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE = Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED = Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUP = Associação Nacional das Universidades Particulares
APAE = Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEPELIJ = Centro de Estudos e Pesquisa em Lazer, Infância e Juventude
CNE = Conselho Nacional de Educação
CNM = Confederação Nacional dos Municípios
CNTE = Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONFAZ = Conselho Nacional de Política Fazendária
CONFENEN = Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONSED = Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE = Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CRUB = Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNEM = Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs = Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA = Educação de Jovens e Adultos
ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio
FASUBRA = Federação de Sindicato de Trabalhadores Técnico-Administrativos das Instituições de Ensino Superior Públicas

FCT/UNESP = Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista
FMI = Fundo Monetário Internacional
FENAPAES = Federação Nacional das Apaes
FENEIS = Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FENEP = Federação Nacional das Escolas Particulares
FINEDUCA = Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FNCE = Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNE = Fórum Nacional de Educação
FUNDEB = Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC = Ministério da Educação
MIEIB = Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MP = Medida Provisória
OCDE = Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE = Plano Nacional de Educação
PIB = Produto interno bruto
PIBID = Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SAEB = Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC = Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UBES = União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNCME = União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME = União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE = União Nacional dos Estudantes
UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A EDUCAÇÃO E O CONTEXTO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E ADMINISTRATIVOS	26
2.1 Educação, Cultura e Escola: elementos que se integram	27
2.2 A trajetória da escola e suas poucas transformações	29
2.3 A escola administrada como uma empresa	39
2.4 Administração escolar democrática: a busca pela transformação da escola pública.....	44
3 PAULO FREIRE: A NECESSIDADE DO PENSAMENTO DO AUTOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL	49
3.1 A concepção bancária de educação em Paulo Freire	50
3.2 A concepção problematizadora da educação de Paulo Freire	56
3.3 O diálogo em Paulo Freire	64
3.4 Teorias da ação cultural e suas características	66
3.5 O antidiálogo em Paulo Freire	69
3.6 Paulo Freire: em defesa do diálogo como componente fundamental da educação	70
3.7 A formação da consciência crítica contra a invasão cultural	72
4 ENSINO MÉDIO: HISTÓRICO, POLÍTICAS E SUJEITOS	80
4.1 Contextualização histórica do Ensino Médio	80
4.2 A perspectiva do atual Ensino Médio brasileiro	84
4.3 A juventude e a visão do contexto educacional: desconstruir para construir.....	89
4.4 O conceito de Juventude numa perspectiva histórica.....	92
4.5 Juventudes: Conhecer para Compreender	96
5 ENSINO MÉDIO E SEUS SUJEITOS: AS CULTURAS JUVENIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO	104
5.1 Diálogo: ponto de encontro e estímulo para o ensino significativo	114
6 ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: COMO A JUVENTUDE É CONCEITUADA NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA?	128
6.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: compreendendo os fundamentos educacionais	128
6.2 Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais: os jovens em foco?.....	133
6.3 Plano Nacional de Educação de 2014 no Ensino Médio: qual a concepção sobre os jovens que frequentam a escola?.....	145
6.4 O Ensino Médio e mais uma Reforma	157
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	178

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar essa temática, surgiu a partir de experiências e leituras que fiz durante minha graduação em Educação Física, mais especificamente em 2010, quando no segundo ano de faculdade, entrei no projeto de extensão¹ realizado pelo CEPELIJ² (Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude), grupo ao qual ainda hoje faço parte. Desde então, iniciei parceria com a minha orientadora, a qual me apresentou obras de Paulo Freire e, também, autores que estudam o campo da juventude, com ênfase na Sociologia da Juventude.

É possível afirmar que o grupo CEPELIJ se consolidou em estudos no âmbito da infância e da juventude, sobretudo quando observamos os inúmeros trabalhos engendrados a partir de tais temáticas. Além dos projetos de extensão e pesquisas de Iniciação Científica, temos três teses de doutorado e dezessete dissertações de mestrado defendidas, bem como outras que ainda estão em andamento. Incorporadas à essas temáticas maiores acerca das culturas infantis pautadas na Sociologia da Infância e das culturas juvenis guiadas pela Sociologia da Juventude, destacamos as seguintes dissertações de mestrado em educação: “Culturas Lúdicas Infantis: entre a proibição e a criação”; “A brincadeira na creche: uma experiência de pesquisa e intervenção”; “Diagoguê e suas implicação na educação do cidadão em Aristóteles”; “Culturas Lúdicas e Mediações no Contexto Escolar”; “Culturas Juvenis e Jovens do Ensino Superior: em busca de caminhos para a formação inicial e a prática educativa na Educação Física”; “Jovens alunos e suas relações com a sala de aula”; “Os jovens e a dança nas aulas de Educação Física: um desvelar das culturas juvenis a partir da Sociologia da Juventude”; “Corpos juvenis e escola: uma relação intrínseca na constituição do corpo social”; “Culturas Juvenis no Ensino Médio: ressignificando a prática escolar”.

¹ O projeto de extensão do qual fiz parte, foi financiado pelo Núcleo de Ensino da Unesp, e denominado “Educação Física no Ensino Fundamental: a Cultura Corporal de Movimento para uma educação libertadora”. O objetivo principal da pesquisa desenvolvida na instituição escolar parceira, foi compreender como a Educação Física amparada nos pressupostos Freireanos, poderia auxiliar na formação de sujeitos mais conscientes de si, do mundo e da sua ação na sociedade. Vale ressaltar também, que meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Jogos Cooperativos e Competitivos na Educação Física escolar: Um diálogo necessário”, teve sua metodologia pautada na perspectiva problematizadora e conscientizadora de Paulo Freire.

² Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude, o qual desenvolve projetos de extensão, iniciação científica e iniciação à docência. Também realiza grupos de estudo em temáticas específicas e grupo de pesquisa, intitulado “Cultura Corporal: saberes e fazeres”. Nesse sentido, várias atividades são desenvolvidas, dentre elas damos destaque para: análise de bibliografias sobre diferentes temáticas acerca da educação, investigação a respeito dos alunos e da escola parceira, realização de intervenções nas EMEFs, observações com o uso de diário de campo, entrevistas, questionários, fotos e filmagens. O CEPELIJ conta com a participação de graduandos da Educação Física, Pedagogia, mestrandos e doutorandos em Educação sob a orientação da Prof. Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima e do Prof. Dr. José Milton de Lima.

Destacamos também, as publicações de vários artigos: “A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas³”; “As culturas da infância no trabalho docente da Educação Infantil⁴”; “A Ludicidade como Eixo das Culturas da Infância⁵”; “As Culturas Juvenis e a Cultura Corporal de Movimento: em busca de interlocução⁶”; “As Culturas Juvenis: um diálogo por meio da Cultura Corporal de Movimento⁷”; “Formação de Professores de Educação Física No PIBID: questionando e superando práticas e concepções de educação, infância e juventude⁸”; “Ludicidade e Mediações televisivas no contexto escolar⁹”.

Outro ponto que merece destaque é a participação profícua dos participantes do grupo em grandes eventos científicos, tendo em vista disseminar o conhecimento elaborado a partir das investigações realizadas. Além disso, o CEPELIJ também desenvolve subprojetos, entre eles o Pibid¹⁰ (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), denominado: “A formação de professores de Educação Física para a Educação Básica a partir da interlocução entre infância, juventude, educação e cultura corporal de movimento”. Este subprojeto é desenvolvido em quatro escolas públicas da cidade, contando com vinte e quatro bolsistas do Curso de Educação Física, seis graduandos colaboradores que tem Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão I (BAAE I), quatro professores supervisores da Educação Básica, dois docentes da FCT/UNESP como coordenadores e um docente como colaborador.

³ LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: OUTRO OLHAR PARA AS CRIANÇAS E SUAS CULTURAS. *Contrapontos (UNIVALI)* (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-7114 *Contrapontos (Online)*), v. 14, p. 95-110, 2014.

⁴ LIMA, Márcia Regina Canhoto; LIMA, José Milton de. As Culturas da Infância no Trabalho Docente da Educação Infantil. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, v. 14, p. 821-840, 2014.

⁵ LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. A LUDICIDADE COMO EIXO DAS CULTURAS DA INFÂNCIA. *Interaccoes*, v. 9, p. 207-231, 2013.

⁶ LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução. *Revista Teias (UERJ. Online)*, v. 13, p. 219-241, 2012.

⁷ SANTOS, Lucas Silvestre dos; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de; OLIVEIRA, Kelly da Silva; MENEGON, Rodrigo. As Culturas Juvenis: Um Diálogo Por Meio Da Cultura Corporal De Movimento. *Colloquium Humanarum*, v. 11, p. 24-31, 2014.

⁸ MILTON DE LIMA, JOSÉ; REGINA CANHOTO DE LIMA, MÁRCIA; ROGÉRIO ROMERO, LUIZ; SILVA BUCCKI, RENAN. Formação De Professores De Educação Física No Pibid: Questionando E Superando Práticas E Concepções De Educação, Infância E Juventude. *Colloquium Humanarum*, v. 13, p. 01-09, 2016.

⁹ FURLAN, S. A.; LIMA, J. M; LIMA, M.R.C ; GUEDES, C. R. . Ludicidade e Mediações televisivas no contexto escolar. *Colloquium Humanarum*, v. 12, p. 01-15, 2015.

¹⁰ Este é um programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica, que promove a inserção dos licenciandos no contexto da escola pública desde o princípio da sua formação acadêmica e é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Desse modo, podemos afirmar que o grupo se firma na práxis, com atividades que constituem espaços dialógicos, trocas de conhecimento e experiência, auxiliando na disseminação de saberes e fazeres que estimulam os participantes numa perspectiva em que o ato de ler, de estudar e de pesquisar, se tornam significativos no meio acadêmico.

Durante minha participação no grupo CEPELIJ como graduanda, pude constatar que Paulo Freire e os autores que estudam o campo da juventude, possuem aproximações conceituais no que concerne à concepção de educação e dos sujeitos que frequentam a escola. Por isso, após minha aprovação na seleção do programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, refleti sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa, que demonstrasse os pontos convergentes entre Paulo Freire e os autores que estudam a juventude, com ênfase na Sociologia da Juventude, tais como: Carrano (2009, 2011); Dayrell (2007, 2013); Pais (1990, 2003, 2008); Feixa (1999, 2012) entre outros. E, assim, foi construído o relatório de pesquisa.

Contudo, no exame de qualificação a banca fez apontamentos primorosos que nos fizeram enxergar uma outra perspectiva dentro dessa temática, dando mais rigorosidade a pesquisa. Nosso intuito logo após o exame de qualificação, foi o de adotar a maior parte das sugestões da banca. Sendo assim, a pesquisa trilhou por caminhos que ainda não haviam sido explorados. Como a construção de seções acerca da educação e da escola enquanto instituição socializadora de cultura, seus aspectos históricos e as formas como esta instituição é administrada na conjuntura atual, bem como a descrição sobre o histórico do Ensino Médio, nível de ensino que enfocamos em nossa pesquisa, e a análise de documentos que o constitui.

O Ensino Médio foi escolhido como nível de ensino a ser investigado nessa pesquisa, tendo em vista que ele é o funil da Educação Básica¹¹ e concentra grandes problemas em relação ao seu acesso, qualidade e permanência (KRAWCZYK, 2011). A escola média, é sempre pauta de debate nas políticas públicas e seu currículo também se configura como

¹¹ Educação Básica é um conceito novo e uma nova forma de olhar a educação: “A *educação básica*, presumida no texto original da Constituição da República de 1988, tornou-se manifesta por meio da Emenda Constitucional no 59/2009. O art. 208, incisos I e VII, ora emendados, impõe, sob a nova redação, que “*o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] VII. Atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde*” (BRASIL, 2009, apud CURY, 2010, p. 01). A Educação Básica é constituída por três etapas: “[...] a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Resulta daí que a educação infantil, raiz do processo, o ensino fundamental, seu tronco e o ensino médio, seu acabamento formam um todo holístico e cujas etapas são um direito do cidadão e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. A *educação básica* é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado” (CURY, 2010, p. 02). Desse modo, o artigo 22 da Constituição de 1988 estabelece como finalidade da Educação Básica: “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”.

palco de disputa por diferentes grupos sociais, que enxergam no contexto educacional uma oportunidade de disseminar seus princípios. Desse modo, esferas econômicas e empresariais buscam firmar parcerias com o Estado a fim de colocar a educação a serviço do mercado (KRAWCZYK, 2014). Tal realidade faz com que a educação não desenvolva os jovens alunos numa perspectiva humanizadora para o exercício da cidadania, contribuindo para que o Ensino Médio permaneça em uma dualidade histórica, proporcionando formação distinta aos sujeitos de acordo com a classe social que pertencem. Aos mais abastados cabe permanecer dirigentes da sociedade e, com isso, dar continuidade aos estudos e ingressarem em universidades, e as massas compete continuar produzindo riquezas, por meio de sua força de trabalho. Toda essa trama contribui para que transformações efetivas não aconteçam no Ensino Médio e que colaborem ainda mais para a baixa qualidade do ensino ofertado (KRAWCZYK, 2009).

Além destes problemas relacionados com esse nível de ensino, também há problemas no fato de os alunos não atribuírem sentido à aprendizagem escolar. Os espaços educacionais, com suas formas de organização, seus conteúdos, suas regras e seus objetivos se fecham na lógica da disciplina e da homogeneidade e manifestam uma cultura diferente e distante da realidade da juventude que frequenta o Ensino Médio, a qual se caracteriza por ser dinâmica e plural. Sendo assim, a instituição desconhece ou até mesmo ignora o sujeito que existe dentro da categoria aluno, por conseguinte as singularidades que se manifestam nas diversas maneiras de ser jovem chegam a ser motivos de conflitos dentro da instituição. Ao não compreender as manifestações juvenis, bem como, seus anseios e suas expectativas, a escola se torna palco de desentendimentos, caracterizados por Carrano (2009, p. 159) como “situações de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares”. Nessas situações, professores costumam rotular os jovens alunos como apáticos, desinteressados, egoístas, concebendo-os sob o estereótipo do senso comum. Enquanto os alunos, dão declarações de insatisfação com as práticas escolares. Segundo Carrano (2009, p. 159), os alunos,

[...] dão testemunho de uma experiência pouco feliz no ambiente escolar, especialmente quando se trata de aulas e professores: aulas chatas e sem sentido prático, professores despreparados e «sem didática», autoritarismos de docentes e administradores, espaços pobres e inadequados, ausência de meios educacionais (principalmente acesso a computadores e internet), ausência de atividades culturais e passeios.

Dayrell e Jesus (2016) contribuem com essa reflexão, ao afirmarem que nesse contexto “Fica evidente um jogo de acusações recíprocas em que professores e alunos se

culpam mutuamente, gerando um círculo vicioso do qual é o jovem aluno que tende a sair perdendo” (IBIDEM, 2016, p. 418).

Desse modo, a escola se distancia de práticas dialógicas, que como veremos no decorrer da pesquisa, são um dos principais instrumentos para a construção de um ensino significativo. As práticas antidialógicas e autoritárias são, segundo Freire (1987), as principais fontes de uma educação domesticadora. Tais práticas despontaram em maior escala, a partir do momento em que houve acesso das camadas populares ao ensino escolar, ou seja, a partir do momento em que a escola deixou de ser privilégio de uma minoria com condições de vida homogênea e passou a ser direito de todos, sendo frequentada por sujeitos heterogêneos. Spósito e Souza (2014) ressaltam que a escola parece ter dificuldades de relacionamento com o novo público que frequenta o Ensino Médio. Dayrell (2007) contribui no debate ao afirmar que os profissionais da educação ainda não se abriram para a diversidade que compõe esse nível de ensino.

Essas práticas antidialógicas e verticais, distanciam, oprimem e afastam os jovens da escola, chegando a causar abandono e evasão¹² escolar. Obviamente essas questões não podem ser compreendidas de maneira isolada de outros fatores, como as dimensões econômicas e sociais dos sujeitos, principalmente no que diz respeito a centralidade que o emprego ocupa na vida dos jovens alunos. Entretanto, até mesmo as atuais DCNEM reconhecem a importância de um ensino significativo para que os jovens se sintam motivados a estudar, pois “é possível que, se os jovens atribuíssem um sentido mais vivo e uma maior importância à sua escolarização, uma parcela maior continuasse frequentando as aulas, mesmo depois de empregados” (BRASIL, 2013, p. 156).

Nessa perspectiva, ao encontrar dificuldades de atribuir sentido aos espaços escolares, muitos alunos permanecem na instituição somente pela necessidade da certificação (DAYRELL, 2007), fato que se caracteriza como um “adiamento de recompensas”, na qual a importância dada a escola é baseada em uma possível gratificação futura, no que tange

¹² É importante destacar que Paulo Freire recusa o uso do conceito “evasão escolar”, pois os alunos não deixam a escola porque querem. Para o autor (2006) os alunos populares são expulsos da escola: “[...] não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso que têm direito. Há razões, portanto, internas e externas à escola, que explicam a “expulsão” e a reprovação dos meninos populares” (IBIDEM, 2006, p. 35). Freire (2003) resalta ainda que os conceitos de “evasão escolar” e “fracasso escolar” são expressões da ideologia dominante: “[...] que leva a instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes”. (IBIDEM, 2003, p. 125)

somente aspectos profissionais, discurso esse impulsionado pela família dos estudantes (DAYRELL; JESUS, 2016). As afirmações desses autores condizem com uma pesquisa nacional realizada por Abramo e Branco em 2005, na qual os jovens, quando perguntados a respeito da importância da escola, as respostas foram: para o futuro profissional (76%); para entender a realidade (74%); para as coisas que fazem no dia a dia (66%) e para fazer amigos (66%). Essa situação promove:

[...] uma visão do senso comum que apresenta a escola como uma promessa de futuro, reduzindo a sua função à dimensão da certificação e conseqüente inserção no mercado de trabalho, quase sempre vistas de forma mecânica, linear. Como já afirmamos, imersos nessa compreensão, os jovens apresentam dificuldades de elaborar um sentido para a frequência escolar no presente (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 416).

Sendo assim, pautadas na literatura em que pese acerca da concepção de escola, juventudes e culturas juvenis, respaldamos nosso referencial epistemológico em Paulo Freire, autor que despontou na segunda metade do século XX, propondo uma mudança na concepção de educação, a qual enxerga o aluno como sujeito e não mero destinatário, por isso considera suas vivências essenciais para produzir a curiosidade no educando no processo de construção de conhecimento e defende que a escola deve pautar suas práticas numa perspectiva de educação problematizadora. Na mesma linha de raciocínio, temos autores que estudam o campo da juventude, com ênfase na Sociologia da Juventude, que contribuem para que os jovens também sejam vistos como sujeitos concretos e interlocutores primordiais no processo de aprendizagem. Autores como Carrano (2009, 2011, 2013, 2014), Dayrell (2007, 2013, 2014, 2016), Pais (1990, 2003, 2008), Spósito (2005, 2009, 2014), Abramovay (2015), entre outros, evidenciam por meio de seus estudos e pesquisas, a necessidade de diminuir a distância entre o mundo dos jovens e o mundo da instituição escolar. Nesse sentido, a juventude torna-se objeto de análise sociológica, a qual é compreendida sob diversos aspectos, haja vista que esses autores analisam os jovens em sua diversidade, suas características em universo simbólico próprio, características essas que são comumente negligenciadas no ambiente educacional.

Em uma recente pesquisa¹³ realizada por Dayrell e Jesus (2016) com o intuito de dar voz aos jovens para compreender as variáveis que interferem em suas trajetórias escolares e

¹³ “A presente pesquisa buscou compreender os padrões e as causas do processo de exclusão da escola de grupos de jovens adolescentes de 15 a 17 anos. 23 grupos focais e 51 entrevistas foram realizadas nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza e São Paulo, escolhidas por serem importantes cidades brasileiras localizadas em diferentes regiões do país” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 408).

os possíveis motivos pelos quais os mesmos são excluídos¹⁴ da escola, os autores verificaram que “[...] nas entrevistas realizadas, nenhum jovem negou o valor da escola. Por outro lado, poucos atribuíram algum sentido à instituição escolar para o seu cotidiano no tempo presente, sendo unânime o discurso da sua importância para o futuro” (IBIDEM, 2016, p. 416). Gouveia Júnior (2015) reitera essa afirmação ao concluir sua pesquisa¹⁵:

Constatamos que os jovens alunos da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa gostam das salas de aula sim, e gostam da escola também. Identificam-se com ela, lutam por ela e dedicam-se a ela; mas são desrespeitados em seu direito de ter acesso a uma educação emancipadora. Eles se sentem bem em sala de aula, mas isso ocorre pelo fato de terem bom convívio entre si e de experimentarem bons momentos com alguns professores. Tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas de verificação eles reclamaram da falta de atenção e da falta de respeito de que são alvo tanto por parte da direção quanto por parte de alguns professores. Reclamaram da falta de liberdade. Reclamaram da falta de qualidade de ensino. Reclamaram da falta de boas condições físicas da sala de aula. Mas em nenhum momento questionaram a importância da educação formal em sua vida (IBIDEM, 2015, p. 172).

Essas afirmações confirmam a necessidade da escola se constituir em um espaço dialógico e significativo com as culturas juvenis, visto que é nesse local que passam uma boa parte de sua juventude. Os jovens precisam vivenciar experiências significativas no contexto escolar, e também precisam ser considerados como sujeitos na construção de sua aprendizagem, haja vista que não há motivos para permanecer por anos em um ambiente que não apresenta sentido em seu presente.

Ainda em relação aos motivos pelos quais os jovens não atribuem sentido a aprendizagem escolar, Dayrell e Jesus (2016) desvelam que:

Ao longo dos grupos focais e entrevistas, os jovens também expressaram as mais diversas posições sobre o que consideram as principais barreiras que dificultam a frequência e o envolvimento com o cotidiano escolar e tendem a reproduzir os mesmos motivos alegados para a reprovação e/ou evasão. A constatação de que não entendem o que está sendo ensinado e a utilização de adjetivos como chata, enjoativa e maçante foram comuns para expressar o desânimo de grande parte deles. [...] Parece evidente que a escola não atrai esses jovens, o que lhes é oferecido não os envolve. E pior, não conseguem atribuir sentido! Várias pesquisas já chegaram a essa mesma constatação. Uma delas, “Os motivos da evasão escolar” (NERI, 2008), constatou que a falta de interesse dos alunos (40,3%) foi o primeiro motivo alegado para a evasão, maior inclusive do que a necessidade do trabalho e renda (27,1%). Outras pesquisas, como a de Sposito (2004), evidenciam a crítica dos alunos

¹⁴ Nos valem do conceito de Freire (2006) que utiliza exclusão escolar ao invés de evasão escolar.

¹⁵ O objetivo central dessa pesquisa foi de investigar as relações dos jovens alunos com o espaço sala de aula a fim de verificar se, de fato, eles não apreciam aquilo que vivenciam dentro dele.

a um currículo distante da sua realidade, demandando maior diálogo das matérias com a sua realidade cotidiana (IBIDEM, 2016, p. 417).

Assim, a escola não cumpre com sua função humanizadora e se esvazia de sentido, sobretudo no que diz respeito ao seu papel de espaço responsável em disseminar cultura, transformando-se em uma mercadoria a ser consumida. Dessa maneira, concordamos com a afirmação de Dayrell (2007) que propõe que a escola seja repensada na direção de atender aos desafios e às expectativas que os jovens apresentam. Nessa perspectiva, os jovens são parte da construção da aprendizagem e são convidados a se compreenderem como sujeitos que são e a entenderem o contexto em que estão imersos. A educação que atua nessa perspectiva, se abre ao diálogo, à escuta, à problematização de questões de todos os níveis e se torna conscientizadora, promovendo uma transformação no ambiente educacional.

Desse modo, o valorizar as culturas juvenis em sala de aula, não pode ser interpretado como oportunidades de descontração, visto como algo não sério ou somente como meio de cativar os jovens e esquecer-se do saber sistematizado que precisa ser construído no cotidiano escolar. É preciso entender que as manifestações juvenis são um ponto de partida para ressignificar as aulas, bem como o currículo. Visto que:

Os conteúdos sistematizados e as culturas juvenis não estão em um cabo de guerra. Assim como, a escola, as disciplinas e as suas regras não pode representar um modo de ataque ao jovem, mas funcionar como um modelo de interação social. Um local onde existe respeito mútuo e, mais do que imposição, que haja a conquista. Quando o jovem percebe o seu valor para a escola, para a disciplina e para o professor, ele retribui positivamente (OLIVEIRA, 2017, p. 132).

Dado o exposto, sabemos que as políticas públicas consistem em “[...] todo conjunto sistemático de ações e procedimentos interrelacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico” (REIS, 2010, p. 01). Nessa perspectiva, ações e decisões tomadas pelos governos, influenciam na vida dos cidadãos. Na área educacional, isso também se aplica, haja vista que:

[...] as políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação. Nessa abordagem, a política educacional é sempre estatal e de caráter institucional, portadora de uma intencionalidade. O que exige, então, compreendê-la sempre no âmbito do Estado e sujeita às decisões governamentais (VAN ZANTEN, 2008, apud, OLIVEIRA, 2010, p. 01).

Nesse sentido, há documentos que visam orientar os objetivos educacionais e garantir a qualidade da educação. Dessa forma, as políticas educacionais alteram: “no interior da

escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura” (DELGADO, 2011, p. 03). Sendo assim, nesses documentos que orientam o ensino, logo as concepções existentes neles, bem como a carga ideológica que é inerente a toda reflexão, tem forte influência na educação. Essa influência atinge as salas de aula e o seu público, os jovens alunos. Portanto, tendo em vista toda discussão em relação à educação, escola e juventude, e os apontamentos evidenciados pela literatura de que os jovens alunos do Ensino Médio encontram dificuldades em reconhecer a escola como espaço significativo em seu tempo presente e, majoritariamente, caracterizam a instituição como local apenas de preparação para o futuro, nosso questionamento foi: como as normatizações, que orientam e influenciam as práticas do cotidiano escolar, concebem os jovens? Nessa perspectiva buscamos identificar e analisar a concepção de juventude composta em determinados documentos que regem o Ensino Médio, a fim de compreender como os jovens são vistos pelas normatizações. Acreditamos que é de extrema importância que os documentos tenham uma visão crítica sobre o que é ser jovem, para garantir que a escola não seja um espaço de resignação, mas sim um espaço promotor de cultura, saberes, fazeres numa perspectiva problematizadora de educação, a qual acreditamos que seja o melhor caminho para a transformação da sociedade.

Dessa maneira, reiteramos que respaldadas pelas justificativas acima, estabelecemos como objetivo geral dessa pesquisa: identificar e analisar a concepção de juventude constante dos documentos oficiais e vigentes do Ensino Médio. Os documentos selecionados foram: as Diretrizes Nacionais Curriculares na Educação Básica (DCNs) com o foco voltado para as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) que advém da determinação do 9º Artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) que deriva do Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e a atual Reforma do Ensino Médio, que surgiu por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que em 2012 apresentou uma comissão de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio, mas que tomou força em 2016 como o impeachment de Dilma Rousseff, ou melhor, com o golpe jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2016) que ocorreu em 2016, tornando-se Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, ação essa feita pelo atual presidente Michel Temer que foi amplamente questionada pela sociedade geral. Entretanto, mesmo com todas as críticas, a MP seguiu sob o argumento da necessidade de modificação do Ensino Médio que se encontrava obsoleto até que se transformou na Lei nº 13.415 no dia 16 de fevereiro de 2017.

Desse modo, esclarecemos que as DCNs são: “um conjunto de deliberações doutrinárias, normativas, que visam orientar as instituições brasileiras de ensino na organização, articulação, desenvolvimento de suas propostas pedagógicas” (SALES, 2010, p. 01). Nessa perspectiva, as DCNs estipulam diretrizes específicas para cada etapa e modalidade de ensino existentes para assegurar a integração da Educação Básica. Já o PNE, tem como objetivo articular o sistema nacional de educação para garantir educação acessível e de qualidade em todos os níveis de ensino. Para tanto, estipula 20 metas e 256 estratégias para ser atingidas ao longo de 10 anos. E a atual Reforma do Ensino Médio, é uma mudança estrutural do atual sistema desse nível de ensino, a qual propõe uma flexibilização da grade curricular. É importante ressaltar que essa dissertação foi construída em um período de elaboração e validação de uma nova reforma do Ensino Médio. Contudo, esse novo Ensino Médio proposto, ainda se encontra em vias de tramitação legal, e não está concretizado na escola, pois depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular específica.

Para conseguir identificar a concepção de juventude composta nos documentos vigentes, antes, nos amparamos em autores que se afastam da visão do senso comum acerca dessa categoria social, e, ainda, buscamos compreender como a escola foi edificada ao longo do tempo, bem como o Ensino Médio que se caracteriza como última etapa da Educação Básica. Ao longo do trabalho, nos pautamos em uma concepção problematizadora da educação que visa eliminar qualquer tipo de prática antidemocrática e autoritária dentro do contexto educacional. Por isso, utilizamos Paulo Freire como referencial epistemológico para enxergar a escola, seus sujeitos e os mecanismos que forjam a escola domesticadora e antidialógica que temos hoje. Desse modo, Paulo Freire nos auxilia na compreensão da denúncia da educação bancária, e, em contrapartida a essa, propõe e anuncia uma escola que busca a isonomia social e, por isso, é problematizadora.

Sendo assim, os objetivos específicos foram: analisar na literatura dos autores que estudam o campo da juventude, com ênfase na Sociologia da Juventude, sua concepção sobre os jovens; investigar a concepção de educação bancária e educação problematizadora; compreender como a escola, sua cultura e o Ensino Médio foram edificados e, por fim; compreender as relações entre os jovens alunos do Ensino Médio e os profissionais da educação que lidam com este nível de ensino.

Dessa maneira, a metodologia dessa pesquisa caracterizou-se como qualitativa e contou com dois procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica, tem como principal técnica a leitura, visto que é por

meio dela que verificamos informações, bem como os dados dos materiais selecionados para analisar sua consistência (LIMA; MIOTO, 2007). De acordo com Gil (2002, p.44) “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Desse modo, a pesquisa bibliográfica permite o levantamento de pesquisas já realizadas e, ainda, possibilita que o investigador possa aprofundar o conhecimento dentro da temática proposta. Dentro dessa perspectiva, realizamos leituras das obras de Paulo Freire que mais se destacaram na trajetória intelectual do autor: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), *A educação na cidade* (2006), *Política e Educação: ensaios* (1993), *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (1993), *A importância do ato de ler* (2011), entre outras citadas ao longo da pesquisa. Do mesmo modo, realizamos leituras baseadas em livros e artigos produzidos por autores que estudam o campo da juventude, com destaque para a Sociologia da Juventude, como; Carrano (2009, 2011, 2013, 2014), Dayrell (2007, 2013, 2014, 2016), Pais (1990, 2003, 2008) entre outros.

Além disso, utilizamos a pesquisa documental para analisar os documentos que constituem o Ensino Médio regular. Segundo Gil (2002) esse procedimento de pesquisa se caracteriza por ser uma fonte estável e fértil de dados. Ela se assemelha bastante à pesquisa bibliográfica, contudo, o que as diferencia são as fontes de materiais, que ainda não receberam tratamento ou que podem ser recriadas de acordo com os objetivos do pesquisador. Contudo, a pesquisa documental conta com etapas a serem seguidas, como “[...] reunir todas as partes-elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303). Segundo o autor (2008) somente assim, o pesquisador pode proporcionar uma análise coerente em sua temática. Os documentos escolhidos que fizeram parte da análise dessa pesquisa, como já citado anteriormente, foram: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação.

Diante do exposto, a presente dissertação assenta-se sob a seguinte estrutura: a segunda seção denominada “A educação e contexto escolar: aspectos históricos e administrativos”, busca discutir conceitos como educação, cultura, escola e apresenta o histórico da educação escolarizada, bem como expõe seus aspectos administrativos como parte de uma organização responsável em reproduzir a ordem social vigente.

A terceira seção intitulada: “Paulo Freire: a necessidade da concepção educacional do autor no contexto atual”, abordamos os motivos pelos quais as discussões do autor acerca do campo educacional se fazem tão necessárias. E, ainda, apresentamos as duas perspectivas de educação baseadas na concepção do autor. A primeira denominada de educação bancária é voltada à dominação e alienação, entre outros valores e práticas que caracterizam uma aprendizagem sem sentido, responsável em formar alunos acríticos e acomodados. E, em contrapartida, a educação problematizadora, na qual o ensino busca a formação de alunos curiosos, autônomos, críticos e que leve em conta as manifestações dos educandos como ponto inicial para a construção de um conhecimento com significação. Além disso, também nessa seção, explanamos sobre as teorias da ação cultural, teorias estas que se dividem em duas, uma antidialógica demarcada por práticas como autoritarismo, domesticação, massificação, invasão cultural e a outra dialógica estabelecida como práxis, que se destaca por proporcionar uma formação conscientizadora, em que os profissionais da educação podem se comunicar com os educandos de maneira horizontal. Nesse contexto, o diálogo se destaca por proporcionar uma prática de escuta que possibilita aos educadores conhecer os alunos dentro e fora dos muros escolares.

A quarta seção nomeada: “Ensino Médio; histórico, políticas e sujeitos”, discute os problemas que esse nível de ensino enfrenta, como o fato de não possuir uma identidade e ser marcado por uma dualidade histórica que ainda hoje se faz presente. Com isso, apresentamos um olhar histórico sobre o conceito de juventude para desvelar a visão de senso comum que permeia o contexto educacional. Nesse sentido, indicamos a razão pela qual os autores do campo de estudo da juventude preferem utilizar o conceito de culturas juvenis ao se referirem aos jovens, haja vista que o conhecimento desse conceito, nos permite desmistificar a visão estereotipada da juventude e abrir novos olhares à condição juvenil que habita os espaços escolares.

Desse modo, a quinta seção “O enredo dos jovens e dos profissionais do Ensino Médio: desencontros e diálogos” tem por objetivo narrar o contexto escolar do Ensino Médio, o qual se configura como palco de conflitos, tendo em vista as situações de incomunicabilidade que acontecem com os sujeitos escolares. Nesse sentido, discutimos o diálogo como ponto de encontro entre os jovens e os profissionais da educação.

Na sexta seção, “Ensino Médio e Políticas Educacionais: como a juventude é conceituada na legislação da Educação Básica”, buscamos apresentar os documentos que orientam o Ensino Médio, bem como fazer uma análise dos aspectos que nos chamaram

atenção acerca da concepção de juventude, sendo que somente um dos documentos elencados possui uma visão explícita e crítica acerca desse conceito. Em contrapartida, o outro documento parece reduzir sua compreensão de juventude apenas para o fator idade e com isso, orienta ações em que os jovens são concebidos como um devir, em um período que se caracteriza apenas como preparação para o futuro.

Por fim, a seção sete apresenta as considerações finais acerca de toda discussão desenvolvida na dissertação, salientando as nossas possíveis contribuições acerca da temática escolhida. Sendo assim, é importante ressaltar que nossa pretensão em nenhum momento esteve pautada em buscar um modelo ideal de educação para com os jovens, mas sim de oportunizar reflexões e discussões numa perspectiva problematizadora de educação, na tentativa de que os jovens estejam representados e sejam escutados na legislação vigente e que isso se aplique efetivamente no contexto educacional.

2 A EDUCAÇÃO E O CONTEXTO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E ADMINISTRATIVOS

“O melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário, é a pior escola do mundo” (NÓVOA, 2017).

Nesta primeira seção, abordamos conceitos importantes para a compreensão da educação escolar e, ainda apresentamos os aspectos históricos que nos auxiliam na constatação dos vários motivos pelos quais, a escola pública atual serve como instrumento de controle de uma classe dominadora, que impõe seus anseios em detrimento dos interesses e necessidades básicas da maioria da população, que é explorada e oprimida. Com isso, podemos certificar que por ser uma instituição inserida dentro de uma sociedade desigual, a escola não se exime da ideologia dominante, e reproduz valores acerca dela e do mercado, que por sua vez, tem como objetivo o lucro e produção de mão de obra capacitada apenas para atender ao seus anseios e permanecer-se vigente. Nesse sentido, a educação e a escola, não são neutras:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p.41).

Tendo em vista que os interesses de classes são distintos e antagônicos, a escola pública do modo como está organizada, dificilmente consegue atender as necessidades do público que a frequenta, desencadeando graves problemas, tais como: pouca participação da comunidade no que concerne as decisões sobre a escola, relações autoritárias e antidemocráticas no ambiente escolar, desinteresse por parte dos alunos no aprendizado, dentre outros problemas destacados na pesquisa. Essa situação, além de lamentável, fere um direito de todos, o direito, que é previsto por lei, de acesso a uma educação que emancipe o ser humano.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDBEN, 1996).

Nessa perspectiva, compreendemos que administração escolar como parte integrante da organização escolar, também colabora na produção e reprodução da ordem social vigente. Todavia, respaldados em Paro (2000, 2012), Freire (2006), Canário (2006, 2008) e Pérez Gómez (2001) é possível afirmar, que por mais que a escola seja reprodutora de uma sociedade que está organizada de maneira desigual, ela também é uma instituição privilegiada para busca de transformações da sociedade que almejamos construir. Sendo assim, por mais que as mudanças ocorram a princípio somente no bojo da instituição, essas pequenas mudanças podem produzir em seus atores a certeza de que mudar é difícil, mas não impossível. E a educação nesse contexto, atua como uma forma de intervenção no mundo, numa luta diária e constante contra os mecanismos que nos oprimem (FREIRE, 1996). Por isso, se faz necessária a busca pela conscientização dos profissionais que atuam na educação e da população que frequenta a escola, incluindo nessa parcela não somente os alunos, mas pais, funcionários e comunidade, para que busquem juntos uma relação democrática e dialógica que propiciem elementos de pressão junto ao Estado, com a finalidade de edificar a garantia da qualidade da escola pública justa e humana, desencadeando assim, transformações estruturais na sociedade.

2.1 Educação, Cultura e Escola: elementos que se integram

De acordo com Paro (2000, p. 07) a educação é compreendida como “apropriação da cultura humana produzida historicamente”. Já a cultura é entendida como construção social histórica, condicionada a determinantes sociais, materiais e espirituais compartilhados por um mesmo grupo social e expressados por meio de valores, significados e sentimentos nas diversas instâncias em que se dão as relações sociais (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Dentro desse contexto, a escola como instituição social, produz e reproduz valores, comportamentos, técnicas e arte próprios da educação sistematizada, expressando também uma cultura própria que se dá nas propostas e execuções de currículo, disciplinas, normas e rotinas.

Como os sujeitos que a frequentam são heterogêneos, a instituição, segundo Pérez Gómez (2001) é palco de um cruzamento de culturas expressadas pelas expectativas de cada sujeito que está em formação. Não há como homogeneizar os sonhos e as expectativas dos educandos.

Ao lado do sonho daqueles que almejam uma carreira universitária, por conseguinte, encontra-se o sonho do garoto que deseja tornar-se caminhoneiro e atravessar o país constantemente, o desejo da menina que

idealiza progredir como fotógrafa, do mesmo modo que a busca de tantos outros jovens que veem no ensino técnico profissionalizante o melhor lugar para construírem suas trajetórias após a educação básica. (OLIVEIRA, 2011, p. 5)

Deste modo, a educação escolar que é intencional, e se constitui como forma de apropriação de cultura, deve proporcionar aos sujeitos a construção da reflexão sobre si mesmos e sobre o contexto ao qual estão inseridos. Sendo assim, a educação é a “atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana” (PARO, 1999, p. 21). Por conseguinte, a escola deve oportunizar aos seus sujeitos elementos primordiais para a vida em sociedade, pois conforme Paro (1999, p. 22) a função da escola é revestir-se:

[...] de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos.

Segundo Canário (2006) a escola é uma criação recente humana, sendo produzida no final do século XVIII a partir da mudança da sociedade do Antigo Regime para a era moderna. Sendo assim, a instituição trouxe três novidades, que propiciaram a edificação da atual escola de massas: foi a primeira instituição integralmente especializada em educação, na qual foram criados espaços físicos e simbólicos voltados a aprendizagem; a relação pedagógica constituída demonstrou o surgimento de uma relação social inédita, em que o ensino se dava por um professor a indivíduos homogêneos em uma classe, sendo esses entendidos como entidade única e essa forma de organização ainda está presente no contexto atual de nossas escolas. E, por último, a escola se impõe como forma dominante de socialização, que até então era feita por outras instituições, com a finalidade de modificar as crianças e jovens em alunos e mediante a educação, torná-los cidadãos.

Dada a mudança na sociedade e as novidades que a escola trouxe, essa nova instituição participa inexoravelmente da construção da sociedade moderna, tendo uma importante representação na elaboração das novas esferas da política, da economia e do social.

Para Canário (2006) no plano político a escola contribuiu para a consolidação do surgimento do Estado-Nação, que auxiliou na união linguística e cultural, na qual a escola colaborou para produzir sentimentos de patriotismo nos cidadãos. Já no plano econômico, a escola atuou de acordo com essa nova sociedade industrial moderna, em que se separa o

trabalho do lazer e o tempo começa a equivaler a dinheiro, o relógio nesse contexto passa a ser fundamental, tanto na escola, como na fábrica. Por fim, no plano social, a escola colaborou no novo tipo de socialização, na qual os camponeses são transformados em operários e o trabalho humano em mercadoria.

Ainda de acordo com o autor (2006), a escola assume um modelo hegemônico de instruir e socializar, com a finalidade de regular condutas, fazendo com que seus alunos conheçam, aceitem e interiorizem regras do meio escolar. Para Feixa (2012, p. 47):

La nueva escuela responde a un nuevo deseo de rigor moral: el de aislar por un tiempo a los jóvenes del mundo adulto. Se empieza a clasificar a los alumnos según sus edades, y el régimen disciplinario se hace cada vez más rígido, transformaciones que según Foucault van parejas a las del sistema penitenciario y que reflejan las nuevas condiciones del capitalismo industrial.

Desse modo, a instituição desenvolve suas atividades impondo sua socialização em detrimento dos saberes experienciais dos educandos. Paulo Freire também nos alertou sobre esse tipo de prática educativa.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 78).

É importante destacar ainda, que a escola atuou e ainda hoje atua, privilegiando as respostas em detrimento das perguntas, viabilizando a memorização de informações, reprimindo erros. Dessa maneira, o ensino escolar afasta a curiosidade e controla o trabalho de seus educandos desde seu início.

2.2 A trajetória da escola e suas poucas transformações

Em relação ao histórico do sistema escolar tal qual conhecemos hoje, Canário (2006) afirma que a instituição escolar passou por três períodos: iniciando com um “tempo de certezas” no qual a escola era sinônimo de sucesso, passando para um “tempo de promessas” após a democratização de seu acesso, em que a escola poderia promover igualdade social, e atualmente, vivemos um “tempo de incertezas”, tendo em vista que a escola não pode se manifestar como uma instituição justa, em um mundo injusto (DUBET, 1999) no qual garanta sucesso a todos os seus atores. Um exemplo disso é a esperança que muitas famílias

depositaram nas escolas em relação à garantia de emprego. Nos dias de hoje, infelizmente, ter uma formação básica não garante ao menos um emprego. Diante dessa situação, muitos estudantes desanimam e alguns desistem.

Para eles a escola já não é vista como garantia de emprego. Jovens de classes populares que conseguem terminar o Ensino Médio esbarram nos concursos e demais processos de seleção, com candidatos que possuem cursos universitários completos. São muitos os jovens dessa geração que têm consciência de que a escola é importante como passaporte que permite a viagem para o emprego, mas não o garante (NOVAES, 2006, p. 107 e 108).

O nascimento do sistema escolar moderno se deu a partir da revolução liberal e industrial, em que o capitalismo baseado no sistema Estado-Nação, proveu uma maneira diferente de construir o ser social. No período entre a Revolução Francesa e o final da Primeira Grande Guerra, a escola vivenciou o que denominaríamos hoje de “idade de ouro”, na qual produzia na sociedade da época um “tempo de certezas”, pois havia consonância entre os objetivos escolares e o âmbito externo que a norteava. Isso ocorreu porque os grupos sociais que frequentavam o estabelecimento, detinham poder de pressão junto ao Estado, este por sua vez, fornecia a instituição os recursos essenciais, oportunizando condições apropriadas para seu funcionamento. Embora sendo uma época em que a escola pública era reconhecida como escola de qualidade, o ensino em grande parte era autoritário e avesso a qualquer mudança democrática e dialógica na construção do conhecimento. Todavia, isso não parecia afetar a comunidade escolar, já que a instrumentalização pela qual seus usuários buscavam, não necessitava de um pensar transformador, haja vista que seu público, “tinham seus direitos garantidos pela posição social que ocupavam” (PARO, 2000, p. 85). A instituição era elitista e não era responsabilizada pela produção das desigualdades sociais, sendo assim, sua legitimidade não era contestada e os professores possuíam certo reconhecimento e prestígio social. A função da escola nesse tempo era preparar os jovens para o mercado de trabalho, ou propiciar condições para disputar vaga em universidades (PARO, 2000).

Após a Segunda Guerra Mundial, houve um aumento significativo de políticas públicas para o acesso à escola, essa instituição deixa de ser acessível apenas para elites e passa a ser direito das massas, caracterizando esse período histórico das escolas sob uma visão otimista e com altas expectativas. Nas palavras de Canário (2008) e escola vivia um “tempo de promessas”:

Com efeito, à expansão quantitativa dos sistemas escolares estava associado um pano de fundo marcado pela euforia e o otimismo em relação à escola,

com base na associação entre “mais escola” e três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade (CANÁRIO, 2008, p. 74).

Isso ocorreu devido ao fato da economia mundial ter crescido de forma significativa, expandindo a produção e o acesso aos bens. O crescimento econômico associado ao surgimento das novas tecnologias da época com as novas descobertas científicas, propiciaram novos modos de organização de produção, culminando na ampla produtividade do trabalho humano. O modelo que marcou a regulação do mercado da economia na época foi o fordismo, em que a produção e o consumo em massa, garantiam o ganho do salário condizente com a produtividade, já que o emprego se mantinha estável nesse período. O Estado-Providência garantia acesso aos serviços sociais, numa perspectiva de vincular o capitalismo industrial com a democracia.

Nesse sentido, a escola era vista como um investimento que garantiria retorno próspero aos seus atores, haja vista que a instituição ainda atendia aos interesses econômicos da época. As despesas educacionais eram consideradas como investimentos de primeira importância para o desenvolvimento conduzido pelo Estado, com o intuito de promover a qualificação das pessoas. Com o Estado apresentando características desenvolvimentistas, a escola passa a ser compreendida como uma empresa, em que era incentivada a produção em larga escala.

A educação formal, provida e controlada pelo Estado em larga escala, foi possível através da criação e re-criação de modalidades de organização formal da escolarização, recorrendo a processos de taylorização da instrução pública típicos das ideologias organizacionais, da modernidade e do capitalismo. A escola moderna constituiu-se através de processos de racionalização, de divisão do trabalho, de controle, de fragmentação e especialização, em parte comuns à generalidade das organizações complexas modernas (LIMA, 2011, p. 124).

Entretanto, em meados da década de 1970 com início da crise econômica que atingiu a crença que havia no progresso ilimitado da economia, tanto os aspectos políticos, como os sociais foram afetados. A escola, por sua vez, entra também em uma crise mundial, frustrando seu público marcando sua entrada no “tempo de incertezas”.

Segundo Canário (2008) mesmo com a ampliação da escolarização para as massas, não ocorreu a igualdade social que o progresso prometia, sendo a juventude amplamente afetada tanto em relação com a escola, como no âmbito de trabalho, em um curto espaço de tempo o que antes era previsível, se tornou incerto. Nesse período “a sociologia da educação evidenciou o papel de reprodução das desigualdades sociais que os sistemas escolares

desempenham” (CANÁRIO, 2006, p. 17). Esse tempo de desencanto pela educação, surgiu num contexto em que aumentou a qualificação, mas também a desigualdade, o desemprego, a precarização do trabalho e a desvalorização dos diplomas escolares, haja vista que esse período é caracterizado por uma exclusão relativa em que somente alguns alcançam o sucesso. Segundo Krawczyk (2011) isso é um processo decorrente das novas formas da organização do trabalho, no qual, poucos trabalhadores são altamente capacitados e dirigentes da força de trabalho em detrimento da necessidade de uma massa de trabalhadores que permanecem efetuando atividades mecânicas, atividades essas que não necessitam de habilidades cognitivas complexas.

Entretanto, com a abertura das portas da escola para as classes populares e mesmo com todos esses fatores que contribuíram para produzir nas pessoas o desencantamento pela instituição, não foram fatores suficientes para diminuir a procura pela educação escolarizada.

Com o início do período da globalização que fez parte do projeto da ideologia neoliberal, ocorreram mudanças significativas no âmbito educacional, tendo em vista que “As suas missões de reprodução de uma cultura e de uma força de trabalho nacionais deixam de fazer sentido numa perspectiva globalizada” (CANÁRIO, 2008, p. 77). Com efeito, com as perspectivas da sociedade globalizada sendo afetadas pela economia, com o aumento da produtividade e da competitividade, a escola passa do paradigma da qualificação para a competência, sendo que a instituição nesse contexto perde a exclusividade de local do conhecimento. Assim, o mundo do trabalho é afetado na medida em que se expande o número de pessoas certificadas e diminui a oferta de empregos correspondentes, aumenta o desapontamento dos sujeitos escolares em relação a proficiência da escola na perspectiva de obter uma ascensão social por meio do estudo. É nesse quadro que ocorre a desvalorização dos diplomas escolares e que se desenha o “tempo de incertezas” da escola. Nas palavras de Spósito (1994, p. 165):

O processo de socialização do jovem sob o ângulo da escola produz novo conjunto de relações marcadas pelo seu aspecto tenso e descontínuo. A primeira expressão dessa incongruência ocorre no desencontro entre as esperanças construídas pelas famílias em torno do valor da escola e as aspirações juvenis, produzidas em um ambiente não mais colorido pela crença nos benefícios imediatos da instrução para a ascensão social e melhoria das condições de vida, tão importantes para a geração anterior.

Quando a escola deixa o “tempo de certezas” há uma dupla perda de coerência em seu meio, sendo uma externa, em que o contexto social pelo qual ela foi desenvolvida, já não existe mais e a interna, quando ocorre a democratização no acesso do ensino, sua organização,

já não é capaz de lidar com o público diverso que a frequenta, tendo em vista que os problemas sociais que a instituição passa a enfrentar, estão além da sua preparação e capacidade para solucioná-los (CANÁRIO, 2006).

Desse modo, a crise econômica mundial propiciou a queda da qualidade da educação pública, transpondo as questões de ordem econômica tais como; produtividade e eficácia para o contexto escolar, que passa a atender as novas lógicas da gestão econômica-empresarial. Nesse contexto, a educação escolar foi responsabilizada pela crise econômica, por não ter produzido um público qualificado para as necessidades do mercado, que começa “a defender a reorganização das instituições educativas à luz das necessidades estritamente econômicas” (TORRES, 2007, p. 155). A crise educacional produz a necessidade de uma reforma educativa em que novos valores são inseridos no contexto educacional, como; excelência, eficácia, competitividade e livre escolha.

Nessa perspectiva, o Estado passa a ser caracterizado pelos neoliberais como fraco, antiprodutivo e ineficiente para gerir os processos de regulação social “o que passa a justificar uma redução das políticas sociais públicas, amparadas na necessidade de reduzir os gastos públicos, reforçada pelo discurso da crise fiscal” (FACEIRA, 2000, p.79). O setor privado se apropria desse discurso, impondo-se como capaz e eficiente para o desenvolvimento econômico, o que contribui para introduzir a ideia do Estado mínimo em que este se coloca na função de reprodução e defesa dos interesses do capital.

Assim, a educação começa a ser vista como um produto, e os sistemas educativos são afetados pela cultura empresarial, sendo esta vista como a mais adequada e eficiente para atender a demanda da competição econômica. Nessa lógica, o conhecimento e mais amplamente o sistema educativo, são vistos como mercadorias em que se buscam o aumento da produtividade, aferição de qualidade e racionalização de recursos, reduzindo investimentos para que a educação garanta os conceitos de qualidade, eficácia e eficiência:

As proposições neoliberais que justificam a desregulação e a privatização do sistema educativo concebem o conhecimento como uma mercadoria, como um bem de consumo que adquire seu valor no intercâmbio entre a oferta e a demanda. O conhecimento, em termos de rendimento acadêmico das instituições escolares, adquire seu sentido quando se valoriza no intercâmbio mercantil, quando serve de indicador de aquisições úteis para ganhar créditos acadêmicos ou para legitimação profissional (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 139).

Além disso, para prover e manter a legitimação social do sistema de livre mercado, são criados exames escolares, tais como SAEB (Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que produzem padrões de desempenho e controlam resultados,

que auxiliam na justificativa da qualidade do sistema imposto. Com isso, mantém-se a centralização do sistema em relação as avaliações e propõe-se a descentralização da escola em algumas ações da administração escolar, responsabilizando a instituição pelo rendimento dos alunos e além disso, viabiliza a constituição de projetos de voluntariados que oportunizam a obtenção de recurso por meio de parcerias público-privada. Com esses conceitos permeando o sistema educacional, as práticas de avaliação, se pautam numa visão mecanicista que mais uma vez atende as exigências do mercado, que nada mais é que:

A obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana, presente por diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspectivas sistêmicas, contingências etc. A novidade residirá, apenas, na insistência com que é referida no sector educativo, ganhando foros de inovação. A reedição de programas, de métodos e de técnicas, que têm feito carreira na administração das empresas, sobretudo a partir da década de sessenta, agora no contexto educativo, é mais um sinal a confirmar a adopção de um modo de racionalidade económica (LIMA, 2001, p.128).

Com isso, são elaboradas condições ideais para introduzir no âmbito escolar as lógicas do âmbito econômico, o que auxilia na construção do modelo de qualidade da instituição de ensino e sua capacidade funcional e competitiva diante dos princípios econômicos globalizados. Os critérios que formam os padrões de sucesso escolares, são dados globalmente por meio da produção de competências que auxiliam na competição mercadológica, indicando o grau de eficiência e eficácia escolar almejados. É patente que esses critérios são utilizados para a manutenção e expansão do sistema econômico vigente, na qual a cultura da escola adquire grande pertinência a partir do momento em que é vista como artifício para o alcance das metas pretendidas para estabilização social (TORRES, 2007).

Assim, a escola perde sua especificidade “como espaço de contraste, reflexão e crítica intelectual” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 140-141) em que se valoriza apenas o fim, ou seja, o produto, o aluno pronto para atender as perspectivas do mercado de trabalho e não o processo de humanização que a escola pode proporcionar como via de transformação social.

Devido a busca incessante pela eficiência e eficácia baseados na racionalidade econômica, a escola passa a ser regulada com ênfase em algumas palavras: a autonomia, a participação e a descentralização sobre os processos de produção do saber, isso auxilia a instituição corresponder as exigências versáteis do mercado. A saber:

[...] a *autonomia* (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; a *descentralização* é congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante de eficiência económica; a *participação* é

essencialmente uma técnica de gestão, um factor de coesão e de consenso. Mesmo a organização pública sem fins lucrativos (educação, saúde, segurança social, etc.) é vista como uma espécie de mercado, vocacionada para a prestação de “serviços” aos “interessados” ou “utentes”, tendo em vista objectivos, consensualmente estabelecidos, alcançados através de tecnologias certas e estáveis e comandadas por perspectivas neogestionárias (LIMA, 2001, p.120 e 121, grifos do autor).

Com isso, se produz no âmbito escolar uma certa competitividade, na qual o objetivo é aumentar o rendimento escolar, sem que haja maiores investimentos. Entretanto, Pérez Gómez (2001) ressalta que a escola não cumpre sua verdadeira função educativa quando corresponde aos valores do livre mercado por duas razões. A primeira é porque o mercado aumenta a desigualdade de origem, no qual as crianças e jovens com melhores condições financeiras frequentam as melhores escolas, já as crianças e jovens pertencentes a classes mais baixas, têm acesso a uma educação com menor qualidade, provocando desigualdade tanto de conhecimento, como de oportunidades. A segunda é que o mercado foca na rentabilidade de produção, desconsiderando os valores éticos e educativos, afastando da escola a possibilidade de utilização crítica e autônoma do conhecimento.

Ainda segundo o autor (2001), a proposta de descentralização da escola só é válida quando acompanhada de políticas que propiciem recursos para diminuir as desigualdades e proporcione a verdadeira autonomia escolar acompanhada da participação democrática de todos os agentes escolares.

Contudo, é perceptível que o neoliberalismo impõe sua lógica de mercado como dirigente da vida social, modifica as políticas sociais, afetando principalmente o setor educacional. O discurso dessa lógica é pela defesa da educação pública de qualidade, reforçando que o Estado e a empresa privada juntos, tem muito a oferecer à população. Entretanto, o que ocorre é um jogo de interesses entre ambos, marginalizando as necessidades básicas da população e promovendo privilégios a uma minoria. Assim, o Estado reduz os impostos das empresas privadas, o que auxilia na redução de arrecadação que contribuiria para uma maior intervenção estatal no âmbito das necessidades da massa. Essa trama é delineada da seguinte forma:

O Estado através de convênios com instituições filantrópicas, financia o desenvolvimento de programas assistenciais, que tem por objetivo complementar a educação. Desenvolvem-se também escolas cooperativadas e comunitárias, que, em muitas vezes, constituem-se em instrumentos de uso político, sendo uma estratégia de manobra e barganha de recursos públicos em troca de favores (FACEIRA, 2000, p. 80).

É bom ressaltar ainda, que o Banco Mundial é um dos provedores de projetos de reformas educacionais no Brasil e em outros países credenciados, esses projetos, são elaborados por economistas que determinam os conteúdos e projetos educacionais, os quais possuem como finalidade o aumento do corte de gastos em educação (LIMA; M. R. C., 2002). Nesse contexto, o Banco Mundial, tem como meta a “redução de gasto público e privatização” que contribui ainda mais para o sucateamento do sistema educacional brasileiro. Sua proposta de cooperação para financiar a educação, é desencadear uma nova geração de trabalhadores adequadas às exigências produtivas que correspondam aos interesses do mercado, incluindo “[...] ações de doação financeira e de monitoramento aos órgãos centrais de decisão, em áreas de política, planejamento e gestão educacional, assim como o desenvolvimento de projetos de financiamento” (FONSECA, 1998, p. 85). No que concerne ao debate sobre privatização da educação, Martín-Barbero (1997) também tece suas críticas:

Una privatización que no remite sin embargo únicamente al achicamiento y descomposición del Estado tradicional sino también al deterioro que ha conllevado la masificación escolar. Y la búsqueda entonces en los sectores medios de una educación que les permita competir en el mercado laboral, aceptando para ello los costos de “un contrato de servicios”³ obtenido en el mercado educativo. Privatización que encarna, de otra parte, un nuevo modelo pedagógico centrado en la *individuación*: em la exaltación de la autonomía del individuo, su capacidad de aprender a aprender, y en un proyecto meritocrático de renovación de las elites dirigentes que combina, sobre la base de una alta presión selectiva, la potenciación de la iniciativa individual con una clara recuperación de los valores de la disciplina (IBIDEM, 1997, p. 3, grifo do autor).

Além do Banco Mundial, outros organismos com interesses econômicos também desenvolvem projetos para reformas educacionais, são eles: OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), FMI (Fundo Monetário Internacional) e UNESCO (Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Fica evidente nesse contexto, que o interesse do âmbito econômico no âmbito educacional, visa exclusivamente aumentar o progresso da economia utilizando a educação como instrumento para disseminar e satisfazer os interesses das elites dominantes em detrimento dos interesses e necessidades da grande parte da população explorada.

Para Canário (2008) ocorre um fenômeno denominado de “desinstitucionalização” que está diretamente associado ao fato da escola não estar mais articulada com o sistema Estado-Nação, “Para alguns, a escola já não é uma instituição e, quer a organização escolar, quer a forma escolar, aparecem feridas de uma irreversível obsolescência” (IBIDEM, 2008, p. 79). Além disso, para o autor a escola perde sua legitimidade em decorrência das altas

expectativas a que ela é confiada e entre a grande lacuna que há até a possibilidade de execução.

Nesse sentido, a instituição tal como ela está organizada é marcada pelo aspecto central da eficácia, que gera em que grande parte de seus alunos a rejeição pela escola, haja vista que essa faz cada vez menos sentido em suas vidas. Assim, sua legitimidade é questionada a partir dos aspectos negativos que circulam dentro da instituição, tais como:

As crescentes manifestações de “recusa” de aprender por parte de frações importantes da população escolar exprimem-se na “violência escolar”, na “indisciplina”, no absentismo, no abandono e nos baixos níveis de literacia após muitos anos de escola. Do ponto de vista dos professores, são, igualmente, conhecidas as manifestações e as consequências do “mal-estar docente” traduzido em modalidades de “solidão” e “sofrimento” (CANÁRIO, 2008, p. 79).

É preciso destacar que o autor deixa claro que o professor não é autor do seu trabalho, mas um agente que não possui controle e autonomia sobre sua tarefa e como tal, não pode orientar seus alunos para serem autores do seu próprio aprendizado. Sendo assim, as vivências dos professores e dos alunos são muito parecidas dentro do âmbito escolar, haja vista que ambos são afligidos pelo problema da dificuldade de ação e da falta de sentido que permeiam suas práticas.

Para Krawczyk (2011), os docentes do Ensino Médio, são muito importantes na experiência escolar dos jovens alunos, pois estes representam uma referência em relação à motivação. Assim, a significação do conhecimento, também é associada à identificação dos educandos com os educadores e com as disciplinas das quais se destacam. Portanto, a ascensão social por meio da escola, o “tempo das promessas”, como visto antes, já não faz mais parte da realidade da escola pública e a atitude docente, muitas vezes é determinante na relação do jovem aluno com a escola.

Dessa maneira, o Canário (2008) sugere que os professores precisam deixar de olhar para os sujeitos que frequentam a escola, apenas pela categoria de alunos e conseqüentemente, como problemas, passando a enxergá-los na qualidade de crianças e/ou jovens que são. Assim, os docentes podem buscar a construção de uma relação com os alunos em que ambos sejam aliados, para que possam encontrar juntos o sentido de suas práticas. Do mesmo modo, Krawczyk (2011), também enxerga uma crise de legitimidade na última etapa da educação básica, o Ensino Médio:

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do

declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando (IBIDEM, 2011, p. 756).

Dayrell e Carrano (2014) salientam que ao homogeneizar os alunos que frequentam o Ensino Médio, os professores perdem a chance de enxergar a diversidade juvenis habitam o contexto escolar e, com isso, perdem a oportunidade de diálogo e de aproximação com as singularidades desses sujeitos. Momentos como os de diálogo e compreensão dos sujeitos que estão construindo seu aprendizado, podem e devem fazer parte do ato educativo, a fim de firmar a construção do saber sistematizado em interlocução com o saber de experiência feito que as juventudes já possuem. Nesse sentido, para Freire (2000) o saber crítico e científico devem fazer parte de uma escola verdadeiramente democrática, na qual o conhecimento se transforma em ferramenta de luta para a transformação da sociedade.

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 2000, p.83).

Nessa perspectiva, para solucionar o problema da crise de legitimidade pela qual a escola enfrenta, é necessária a produção de um novo sentido para o trabalho escolar, que não se limite as esferas pragmáticas da necessidade do mercado de trabalho e da pretensão de ascensão social. Com isso, Canário (2006) aponta três caminhos fundamentais para a construção de uma nova legitimidade para a escola: a primeira é fazer com que a escola seja um espaço no qual se desenvolva o gosto pelo ato de aprender, sendo que as aprendizagens vão além das promessas para o futuro, e são significativas em seu contexto para auxiliar no conhecimento dos alunos e suas intervenções no mundo. A segunda é destacada pela aprendizagem pelo trabalho, que envolve condições propícias para que o aluno se torne produtor de saberes e não aprenda simplesmente para o trabalho. E a terceira, envolve o exercício do direito à palavra, em que “a escola se torna espaço privilegiado para a vivência da democracia, desperta o interesse pela política com a finalidade de tornar os alunos em seres críticos, pensantes e atuantes” (IBIDEM, 2006, p. 21).

Da mesma forma, na área da comunicação, Martín-Barbero (2002) respaldado por Hopenhayn cita três objetivos pelos quais a escola atual deve ser repensada no contexto de mudanças do qual fazemos parte:

En primer lugar, la educación no puede estar de espaldas a las transformaciones del mundo del trabajo, de los nuevos saberes que la producción moviliza, de las nuevas figuras que recomponen

aceleradamente *el campo y el mercado de las profesiones*. No se trata de supeditar la formación a la adecuación de recursos humanos para la producción, sino de que la escuela asuma los retos que las innovaciones tecno-productivas y laborales le plantean al ciudadano en términos de nuevos lenguajes y saberes. Pues sería suicida para una sociedad alfabetizarse sin tener en cuenta el nuevo país que productivamente está apareciendo. En segundo lugar, *construcción de ciudadanos* significa que la educación tiene que enseñar a leer ciudadanamente el mundo, es decir tiene que ayudar a crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia en que la gente vive, desajustadora del acomodamiento en la riqueza y de la resignación en la pobreza. Es mucho lo que queda por movilizar desde la educación para renovar la cultura política, de manera que la sociedad no busque *salvadores* sino genere sociabilidades para convivir, concertar, respetar las reglas del juego ciudadano, desde las de tráfico hasta las del pago de impuestos. Y en tercer lugar la educación es moderna en la medida en que sea capaz de *desarrollar sujetos autónomos*. Frente a una sociedad que masifica estructuralmente, que tiende a homogeneizar incluso cuando crea posibilidades de diferenciación, la posibilidad de ser ciudadanos es directamente proporcional al desarrollo de los jóvenes como sujetos autónomos, tanto interiormente como en sus tomas de posición. Y libre significa jóvenes capaces de saber leer/descifrar la publicidad y no dejarse masajear el cerebro, jóvenes capaces de tomar distancia del arte de moda, de los libros de moda, que piensen con su cabeza y no con las ideas que circulan a su alrededor (IBIDEM, 2002, p. 8-9, grifos do autor).

Nessa mesma perspectiva, autores do campo da juventude, tais como: Dayrell (2007) e Carrano (2015) afirmam que é necessário que os profissionais da educação, diminuam a distância entre o saber escolar das manifestações juvenis, a fim de que os jovens possam se interessar pela aprendizagem e encontrar sentido nas práticas escolares. Desse modo, os jovens alunos em conjunto com a ação dos docentes, podem se tornar em construtores de seus próprios saberes e os educandos deixam de ser meros destinatários do saber sistematizado e passam a ser reais sujeitos do processo educacional. Todavia, é importante salientar que a construção de um saber crítico em que professores e alunos são sujeitos, só se realiza por meio do diálogo horizontal em uma relação democrática e jamais autoritária que só se efetiva por meio de uma educação problematizadora, a qual será aprofundada na próxima seção.

2.3 A escola administrada como uma empresa

Diante da exposição inicial feita da escola, é nítida que essa instituição é influenciada desde muito tempo pelos interesses do mercado e pela administração empresarial, que ao estar pautada na ideologia neoliberal que se faz presente nos âmbitos sociais, procura demonstrar que os resultados das empresas capitalistas são eficientes e eficazes. A administração nesse contexto, se torna algo justificável como mediadora da preservação e da dominação da classe

que detém os meios de produção, elaborando discursos que defendem o uso dos conceitos de racionalidade e eficácia no ambiente escolar. Nesse sentido, o discurso não serve nada mais do que para manter o controle do trabalho e suas vias de exploração.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 1998, p. 144).

Esse discurso colabora para que o jovem tenha que buscar sua preparação, adaptando-se ao modelo vigente que determina a subordinação da escola a ideologia gerencialista, que está associada ao modelo empresarial. Modelo esse, que institui o pragmatismo pedagógico e o treinamento técnico, no qual o foco é lucro e totalmente dependente do capital. A escola, nessa perspectiva, cumpre uma função equivalente à da empresa capitalista, explorando a maioria por meio dos interesses de uma minoria, tornando-se instrumento de dominação. Segundo Paro (2012) isso ocorre também devido ao fato da administração escolar ser tratada como algo eminentemente técnico, desassociada das estruturas econômicas e sociais, camuflando os aspectos concretos da administração escolar. Administrar a escola por meio dessa visão, representa enxergar seus atores como meros objetos, que precisam ser controlados, para atingir os fins mercadológicos da lógica capitalista.

Dessa forma, a escola pública não pode ser administrada como uma empresa ou fábrica que visa obter lucros e/ou produzir objetos por meio da dominação dos trabalhadores, no qual o objetivo é reproduzir o capital permanentemente. A escola pública lida com seres humanos, completos, históricos e indivisíveis que necessitam da apropriação da cultura para a busca da transformação social, logo o objetivo da instituição transformadora, é antagônica ao serviço de dominação e exploração que atuam na sociedade. Por essa razão, a instituição escolar se difere das empresas, pois sua finalidade não é produzir algo material ou simplesmente ser prestadora de serviços. Nesse sentido, de acordo com Paro (2000, p. 07) “Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcança-los”.

Por isso que a administração escolar, não deve estar a serviço dos métodos da empresa capitalista, pois dessa forma, ela não contribui para atingir seu objetivo, impedindo que a transformação social ocorra. Administrar a escola dessa forma, implica apenas permanência da estrutura social vigente. Paro (2012) afirma que o que podemos aproveitar da administração de empresa, no contexto escolar é somente a articulação dos meios¹⁶ com os fins, com a racionalidade para atingir os objetivos e para que isso ocorra, todo o sistema educativo deve voltar os esforços para atingir seus fins. Contudo, a instituição que temos hoje apenas reproduz os meios, descuidando da sua verdadeira finalidade. É necessário que a administração escolar compreenda que a atividade administrativa:

[...] é um processo que se renova permanentemente e como instrumento na busca da racionalidade, não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente relacionado com a natureza e os propósitos da coisa administrada (IBIDEM, 2012, p. 178).

Nesse contexto, é importante ressaltar que a situação precária da qualidade da educação pública que se arrasta por décadas no Brasil é consequência do descaso do poder público em relação aos serviços básicos necessários ao bem estar da população. Essa desqualificação foi efetuada à medida que ocorreu a democratização do acesso à escola e o Estado demonstrou desinteresse pelo ensino público, pois sua preocupação sempre esteve diretamente ligada aos interesses das elites econômicas, que já não frequentam mais a instituição. As elites econômicas por sua vez, não se interessam em oferecer as massas nada mais que um ensino de baixa qualidade, que apenas capacite os trabalhadores para se manter vigente. Com isso, a instituição começa a receber cada vez menos recursos, o que acarreta em condições precárias de seu funcionamento.

Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, precaríssima qualificação profissional e baixíssima remuneração do professor e do pessoal da escola em geral. A consequência inevitável foi a baixa qualidade do ensino, um círculo vicioso em que a degradação do produto da escola pode ser identificada [...] (PARO, 2012, p. 172).

A organização das escolas como conhecemos hoje, nos parece algo muito natural, entretanto, por ser uma invenção humana moderna, ela corresponde aos aspectos que

¹⁶ Paro (2000) afirma que há dois componentes que fazem parte do contexto administrativo da escola, que são as atividades-meio, definidas como viabilizadoras para efetivação da relação direta do processo pedagógico, realizadas pelos serviços de secretaria, atividades complementares e principalmente, pela direção escolar. E as atividades-fim, que envolve à apropriação do conhecimento pelos educandos. “Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluírem-se também os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional [...]” (PARO, 2000, p. 75).

modificaram a sociedade do Antigo Regime para as modernas sociedades liberais e industriais. Essa necessidade surgiu, a partir do momento que o ensino doméstico, realizado face a face por um mestre e um discípulo, precisou ser adaptado ao ensino coletivo (BARROSO, s/n). O que tornou o trabalho do professor uma missão árdua e difícil. O modo como ensinamos os educandos hoje é o mesmo que se aplica há muitos anos, não ocorrendo sua devida adequação ao tempo do público que hoje constitui a escola. A mudança no modo de ensinar ocorreu para corresponder aos princípios de racionalização e de eficiência. O ensino simultâneo dos saberes de um professor para alunos em classes homogêneas de idade e conhecimento, aulas sequenciais em espaços delimitados, demarcam bem as características do funcionamento da organização escolar tal qual conhecemos hoje. Nesse contexto, o conhecimento é algo que deve ser transmitido aos alunos, numa lógica de repetição por meio de uma relação autoritária, o que segundo Canário (2006, p. 15):

[...] permite reconhecer na escola, princípios de organização similares aos da produção industrial de massa baseada no taylorismo. Tal modalidade de organização tem-se revelado uniforme e estável, o que contribui para que as escolas não sejam somente semelhantes, mas idênticas se forem exibidas as descrições que delas se faz, mesmo que em épocas muito diferentes.

Esses aspectos organizacionais que incluem a segmentação do ensino, estão presentes ainda hoje no âmbito escolar e remetem às características do funcionamento de fábricas de linha de montagem. A escola operando nesses aspectos, proporciona alienação aos alunos, já que há a separação entre o sujeito e o trabalho executado, no qual se prioriza a repetição da informação, anulando a curiosidade e a busca por conhecimento crítico. O modo como a escola ainda hoje permanece organizada, propiciou sua expansão em grande escala, todavia, essa expansão originou a indiferença da escola em relação à heterogeneidade dos novos alunos que a frequenta.

Nessa organização, o saber do aluno é ignorado, dando importância somente aos saberes escolares específicos, sendo assim, o educando não é reconhecido como sujeito, como criança e jovem que são, são tratados de maneira homogênea, devendo interiorizar as regras escolares, e com isso não são construtores da sua aprendizagem, somente podem receber o conhecimento transmitido. Desse modo, a aprendizagem escolar é caracterizada pela ruptura de conhecimento entre os saberes anteriores à escola. Esse é um dos principais pontos que configuram a falta de sentido do saber escolar. Nesse contexto, a educação serve como instrumento de domesticação e alienação, a educação que atua desta forma é denominada por

Freire (1987) como educação “bancária” conceito esse que será abordado e aprofundando na seção posterior desta pesquisa.

Paro (2000) observa que a função da escola pública, não acompanhou o ritmo da democratização do acesso das camadas populares, permanecendo ainda os mesmos objetivos, que se restringem a preparar alunos para conseguir emprego ou para ingressar na universidade. Isso se deve a ideologia liberal burguesa, que prega que se as pessoas se empenharem e tiverem êxito na educação escolar, poderão ascender socialmente. Isto posto, o autor defende que a escola pública necessita de novos objetivos, tendo em vista que seu público é diferente do que a frequentava outrora. Contudo, esses novos objetivos não podem estar atrelados a um ensino pouco elaborado, que parte do princípio que o público das camadas populares, não possui altas capacidades de aprendizagem, a reivindicação é que se deve:

[...] buscar provimento de um ensino adequado aos interesses dessa população, interesses esses que são diversos, e em muitos aspectos antagônicos, aos dos grupos que antes faziam uso da escola pública fundamental. Em vez disso, o que se constata é que a rede pública de ensino tem utilizado praticamente os mesmos currículos, os mesmos programas, os mesmos métodos e conteúdos, estes apenas mais “aligeirados” e distribuídos em períodos maiores, com a suposição de que a população pobre, por ser carente, é menos capaz, tem aprendido mais “lento”, precisando, pois de maior tempo para aprender (PARO, 2000, p. 87).

Sendo assim, a escola pública necessita de um ensino de boa qualidade, pois é um direito universal que deve ser garantido a todo ser humano. Sendo esse direito negado hoje a partir da escola que temos, por todos os motivos históricos já demonstrados aqui, não podemos esperar atitudes dos dominantes em favor das classes dominadas, tendo em vista que eles utilizam da educação para se manterem vigentes e tornar os sujeitos incapazes de questionar, necessitamos de união para despertar para a consciência crítica e lutar em nosso favor para a garantia de nossos direitos (FREIRE 1987). Com isso, precisamos apurar o que a população que frequenta a escola pública deseja dessa instituição e o que está realmente ao alcance da sua efetiva execução, para que ela possa articular seus objetivos de acordo com a necessidade e os interesses da classe trabalhadora. Por conseguinte, é necessário que os meios, técnicas empregados em sua administração, estejam vinculados a esses objetivos.

É por isso que, embora aproveitando elementos técnicos de outros setores, não se pode aceitá-los indiscriminadamente, apenas a partir de adequações ou retoques que os adaptem à situação escolar. É preciso, antes de tudo, romper com o paradigma de dominação aos quais eles se referem [...] e revê-los à luz do novo paradigma que, no caso, só pode ser a escola democrática e comprometida com a transformação social (PARO, 2012, p. 200).

É preciso lembrar que esses interesses da classe trabalhadora não podem se restringir aos interesses pessoais, tampouco podemos esquecer que por muito tempo, essa classe é explorada e com isso, pode vir a ter dificuldades de expressar seus interesses. Desse modo, é necessário que a escola por meio de sua administração democrática, constitua possibilidades de participação efetiva e ativa para seu público, envolvendo toda sua comunidade. Não somente escutando o que eles têm a dizer, mas produzindo mecanismos de atuação que proporcionem a formação da consciência crítica.

Todavia, sabemos que por mais necessário que essa administração escolar democrática seja edificada, a escola não é uma instância desarticulada das demais que compõem a sociedade, as quais estão permeadas pela ideologia dominante. Contudo, ela é um local propício para que a transformação se inicie, na busca por uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Visto que, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 1996, p. 65).

Portanto, a administração democrática que visa a transformação social, não pode ficar no plano do discurso e das intenções, ela precisa efetivar medidas práticas de execução. Com efeito, isso não se realiza do dia para a noite, é preciso ter ciência das circunstâncias concretas que existem em seu interior e na sociedade que a permeia. Ao dar início ao processo de transformação, que precisa ser incorporada na prática cotidiana, estaremos nos afastando de práticas autoritárias, antidialógicas, antidemocráticas e dominadoras.

2. 4 Administração escolar democrática: a busca pela transformação da escola pública

Tendo em vista todo esse panorama traçado sobre a administração da escola, é necessário refletir criticamente sobre qual o modelo de instituição que temos hoje para elaborarmos uma escola que atenda aos interesses do seu público, que seja permeado pela necessária qualidade para promover a consciência crítica, desencadeando esforços constantes na busca da transformação social. É nesse sentido, que o sistema administrativo escolar precisa ser repensado.

O que temos hoje é um sistema que coloca sobre a figura do diretor da escola, um relativo poder, na qual sua imagem é vista como autoridade máxima no âmbito escolar, entretanto, sua condição de fato, não passa da responsabilidade de exercer a lei e manter a ordem para que se cumpra os interesses do Estado (PARO, 2000). Essa situação, impede a autonomia do próprio diretor enquanto agente escolar e da própria instituição, que deixa de promover aos seus atores, ambiente propício para o desenvolvimento da consciência crítica e

da autonomia. Nessa perspectiva, promover autonomia na perspectiva da democracia no ambiente escolar, não significa promover a desregulação das instâncias superiores que devem prover recursos necessários para que a educação pública atinja seus objetivos com qualidade. Com efeito,

Uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais) autônoma, em graus e extensão variáveis e sempre em processo. É através do processo de democratização do governo das escolas, em direção ao seu autogoverno, tal como pela democratização das práticas educativas/pedagógicas envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis, que se torna possível uma educação comprometida com a autonomia do ser dos educandos (LIMA, 2000, p. 75).

Assim sendo, à medida que a escola promover mecanismos de participação da comunidade que a cerca, tanto em relação a participação no que concerne aos seus objetivos, como em relação ao seu planejamento, organização e funcionamento do cotidiano escolar, mais a classe trabalhadora que a frequenta, conseguirá exigir das instâncias superiores o provimento de recursos para atingir sua autonomia e a efetivação de seus interesses. Paro (2000) afirma que para garantir que a classe dominada tenha seus interesses articulados com os objetivos da escola, é necessário constituir um núcleo de pressão, que pode ser criado por meio de uma associação da comunidade com ligação com outras entidades da sociedade civil, sendo assim, a comunidade escolar consegue reivindicar junto ao Estado, a defesa pela direito de uma educação de qualidade.

A administração escolar democrática, engloba a participação de alunos, pais, professores, demais funcionários escolares e de toda comunidade que permeia a escola. Dessa forma, para que a participação democrática no ambiente escolar seja edificada, ela precisa estar atrelada a colaboração de todos esses agentes na execução dos meios que a escola necessita para funcionar, e, ainda a participação democrática precisa promover um engajamento sólido no nível das decisões sobre a escola, para que essa seja incorporada em seu cotidiano em todos seus segmentos, com a finalidade da libertação popular dos mecanismos de dominação. Para tanto, é imperiosa formação da consciência crítica da realidade, que auxilia a enxergar quais os determinantes atuam na sociedade para mantê-la como está. É preciso nos atentar ao fato de que:

Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democratização. [...] O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não fazer nada, esperando-se que a sociedade transforme de maneira consciente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que

precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade (PARO, 2000, p. 12).

De fato, na escola há condicionantes autoritários que permeiam as relações escolares, sendo esse mais um obstáculo que impede a democracia na instituição e autonomia dos que participam dela. Esse autoritarismo gerado pela função do diretor como autoridade máxima na escola e pelo professor como detentor de todo saber em sala de aula, está consolidado historicamente em cada individualidade que participa da escola, como princípios que fundamentam suas práticas que estão relacionadas a questões condicionantes e ideológicas mais amplas. Contudo, se nosso foco é realmente de democratizar a escola com vistas a contribuição para transformação da sociedade, é necessário refletirmos sobre nossa existência pessoal, para inquirirmos sobre: “a razão de ser e os agentes motivadores de nossas práticas e comportamentos no relacionamento com outras pessoas” (PARO, 2000, p. 25). Em outras palavras, a relação autoritária que hoje se faz presente no âmbito escolar, não colabora na construção de uma efetiva administração democrática escolar, exigindo das pessoas que a projetam, um permanente exercício de exame de consciência que resulte em práticas cooperativas e verdadeiramente democráticas, onde toda a comunidade escolar tenha voz e vez.

Outro fator que favorece a não participação da comunidade dentro da escola, é que muitas vezes, diretores e professores demonstram uma visão equivocada de participação, afirmando que pais, alunos e mais amplamente, a comunidade não se interessam em participar. Todavia, Paro (2000) afirma que a população apresenta uma certa resistência em participar efetivamente da escola, pois ela não se identifica com a instituição, haja vista que os problemas que rodeiam a comunidade se apresentam como não pertencentes a escola. Sendo assim, a comunicação entre escola e comunidade é prejudicada e a possibilidade de democratização é mais uma vez comprometida. Para mudar esse quadro, Freire (2006, p. 43) sugere que a população:

[...] falem a nós de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse, que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário.

E, enquanto valores efetivamente democráticos isso só ocorre se forem criadas condições propícias de participação e envolvimento de cada pessoa para exercê-los. Daí que emerge a necessidade dos responsáveis pela administração escolar, em particular os educadores, de despertarem para a consciência crítica acerca da sua contribuição no processo

de democratização escolar. Assim sendo, os educadores podem concretizar ações que transformem a instituição e um espaço de diálogo, bem como podem capacitar a classe oprimida para buscar a transformação da realidade. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de um clima amistoso, cooperativo, dialógico e solidário para lutar pelos direitos humanos de toda ordem (PARO, 2012).

Com isso, percebemos que é de interesse de toda comunidade que a escola pública funcione bem, os professores e demais funcionários necessitam de maior reconhecimento social e salários condizentes com a importância da sua atuação na sociedade. Já os alunos, pais e comunidade, necessitam de um pensar verdadeiramente crítico para despertar do meio da opressão ao qual estamos submetidos todos os dias no sistema vigente. Entretanto, o que podemos perceber em nossa realidade escolar é que as condições materiais que envolvem as necessidades básicas para o bom funcionamento da instituição, estão seriamente prejudicadas com: prédios escolares e equipamentos em péssimas condições de funcionamento, salas numerosas para um professor ensinar - este necessita por vezes, trabalhar em todos os períodos para conseguir sobreviver com seu ínfimo salário - práticas autoritárias e verticais dentro da suposta hierarquia que existe na escola, falta de funcionários, baixos salários destes e falta de recursos financeiros de toda ordem. Esses fatores contribuem para a baixa qualidade da educação ofertada pela escola pública e dificulta a consolidação de relações democráticas entre os agentes escolares envolvidos.

Todavia, os condicionantes que estruturam a escola, não são imutáveis, eles são efetivamente os motivos pelos quais devemos lutar em conjunto para buscar sua superação e transformação da educação pública.

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola - incluindo pais e comunidade - tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura [...]. (DIÁRIO OFICIAL do município de São Paulo, 01.02.89, *apud* FREIRE, 1991, p.15-16).

Nesse sentido, os educadores atentos a essas questões, precisam ter a convicção de que mudar a escola é difícil tendo em vista os empecilhos caracterizados pelas condições ideológicas, políticas e financeiras, mas não impossível. De acordo com Freire (2006) não podemos desanimar, é fundamental prosseguir com a tarefa da libertação do meio ao qual estamos inseridos, pois a libertação nesse contexto é reconhecida “[...] enquanto restauração da liberdade, ou enquanto invenção de uma liberdade ainda não permitida” (FREIRE, 2006, p. 90-91).

Com efeito, é preciso também ter ciência de que esse projeto de uma administração escolar democrática não é neutro, ele se encontra tomado por ideologia, assim como todas as relações que se fazem presentes em todas as instâncias sociais. Por isso, é necessário refletir se a ideologia que queremos nos pautar para a edificação de uma escola democrática está: “a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, 2006, p. 44-45).

Assim, numa perspectiva progressista da educação, é necessário fornecer a classe oprimida o reconhecimento de sua posição na história como tal, viabilizando conhecimentos que proporcionem o desenvolvimento da consciência crítica, gerando a práxis transformadora no contexto social.

Por isso, embasados em Paulo Freire que faz a denúncia de uma escola que atua com mecanismos de domesticação e alienação, discutiremos a educação bancária e, em seguida, contrapondo-se a essa perspectiva, o autor anuncia uma escola crítica, que busca a isonomia social, pautada na educação problematizadora. Antes disso, apontaremos os motivos pelos quais, as ideias do autor que despontou na segunda metade do século XX ainda se fazem tão necessárias em nosso tempo.

3 PAULO FREIRE: A NECESSIDADE DO PENSAMENTO DO AUTOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL

“É impossível não se identificar com as ideias de Paulo Freire, com aquilo que pensamos nós e a maioria dos educadores que procuram estar comprometidos com as classes populares. Isso vale tanto para o Brasil como praticamente para o resto do mundo, onde Paulo Freire é reconhecido, respeitado e querido. Conhecer sua obra, é portanto, um dever imperativo para quem é educador ou se prepara para vir a sê-lo” (HADDAD, 1991, p. 9).

Para Paulo Freire, a educação tem que partir das experiências existenciais dos educandos, considerando-os como sujeitos socioculturais na perspectiva do ensino aprendido. Nesse sentido, a prática educativa deve ser mediatizada pelo diálogo, em que educadores e educandos estabelecem uma relação horizontal, na qual ambos são sujeitos do processo de construção do conhecimento. Para o autor (1987), a educação libertadora é uma forma política de intervenção contra os processos de exclusão que permeiam a sociedade, para que esta se transforme em um local mais justo, humano e igualitário. Por isso, podemos dizer que o pensamento de Paulo Freire ainda é atual e necessário no contexto vigente, haja vista que mesmo depois de tanto tempo das denúncias de uma sociedade opressora, excludente e desumana que fez em suas obras, podemos constatar poucas mudanças nos cenários educacionais e sociais. A práxis de Freire como educador, e toda elaboração de seu pensamento, contribuem para a construção de um projeto de educação como instrumento que viabilizam a transformação da sociedade e a libertação dos oprimidos.

Nessa perspectiva, para que a educação seja um meio de transformação social, ela deve ser conscientizadora da realidade, baseada na ação e reflexão, em que os sujeitos se reconheçam inacabados, em uma busca permanente pelo ser mais. Para que isso ocorra, alguns fatores são indispensáveis na prática educativa, como: o respeito ao outro, a valorização da diversidade e da experiência cultural dos diversos sujeitos que atuam no ambiente educacional, com a finalidade de fazer se saberem como sujeitos históricos que podem atuar na sociedade.

Sendo assim, a educação para o autor é um processo permanente, que não ocorre somente nos espaços escolares, pois o saber não se esgota na sala de aula. Assim, o educando é sujeito e centro do processo ensino aprendido que questiona, interroga e não mero objeto.

Paulo Freire contribuiu e continua ainda contribuindo com sua concepção, seus ideais, sua utopia para o debate, atravessando os limites de seu tempo. Além do campo educacional, suas ideias estão presentes em diferentes áreas, como a Filosofia, Sociologia, Linguística,

Comunicação, entre outras. Sua trajetória foi marcada pelo compromisso com uma educação que libertasse os oprimidos dos mecanismos que minimizavam seu direito de ser mais.

Por isso, se faz pertinente as ideias de Paulo Freire na atualidade, para que educadores possam cada vez mais se inserir no processo de busca pela constante humanização e libertação dos oprimidos. Dessa forma, aos educadores que são comprometidos com uma educação de qualidade que faça realmente a diferença na vida das pessoas é impossível não se identificar com os ideais defendidos durante uma vida toda por Paulo Freire.

Em uma sociedade como a nossa, com grandes contrastes e crises profundas em que golpes são dados a cada dia contra o trabalhador, contra o mais fraco, contra o oprimido, contra o ser humano, em que a democracia conquistada com sacrifícios e sofrimentos está correndo sério risco de ser disseminada, as obras deste grande educador nos enche de alento, pois percebemos a cada linha escrita, a necessidade constante de lutar, de denunciar, debater radicalmente contra a opressão, a exploração, a desigualdade que sempre existiram, mas que agora neste contexto atual está ainda muito a florada.

O momento não é fácil, a tarefa também agora é árdua, por isso, buscamos autores que implícita ou explicitamente comungam dos ideais de Paulo Freire e que buscam uma práxis mais conscientizadora, amorosa, esperançosa, utópica, solidária e, acima de tudo, mais humanizadora. Uma práxis da qual, o ponto de partida, seja o conhecimento e o reconhecimento dos sujeitos em que o trabalho é desenvolvido, educadores que militam para que práticas educativas rígidas, antidialógicas, verticais e autoritárias, que exclui, oprime e distancia ainda mais os alunos da escola sejam abolidas.

3.1 A concepção bancária de educação em Paulo Freire

Educação Bancária é muito mais que uma expressão utilizada no vocabulário das obras de Paulo Freire. Dentro da concepção Freireana, a educação bancária é uma prática educativa voltada à dominação, acomodação e domesticação dos educandos. Essa prática se caracteriza como antidialógica, autoritária e inflexível. Os conteúdos são alheios à vivência dos educandos, os quais cabem o papel de memorizar o conteúdo, sem contestar o que lhes é transferido pelos professores.

Desse modo, a educação bancária é um conceito caracterizado pelo ato de depositar conteúdos nos educandos, como se esses fossem seres vazios de conhecimento, por isso a origem do nome “bancária”. Freire aprofunda-se na questão da concepção bancária da

educação em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), para ele, o que incide na educação bancária nas relações entre educador-educando em qualquer nível de ensino, é marcada pela narração de conteúdo. Essa narração faz com que a palavra seja apenas um som emitido, sem significação da realidade ou sem busca por uma transformação. A realidade é tratada de maneira estática e dificilmente esta é relacionada à experiência de vida dos educandos. Dessa forma, não se realiza o diálogo, pois educadores e educandos não estão no mesmo patamar, a relação entre esses é estabelecida de forma vertical. Assim, o que ocorre é a memorização do conteúdo, o aluno decora, sem aprender o real significado do objeto cognoscente. Esse tipo de educação, não busca a conscientização dos educandos, mas os tornam seres alienados, incapazes de questionar a realidade que os cercam. A saber:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...]. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

Além disso, Freire pontua que a concepção do saber bancário é baseada no que Sartre definiria “de concepção “digestiva” ou “alimentícia” do saber” (SARTRE, APUD FREIRE, 1987, p. 36). Seria um tratamento de engorda, no qual o educador introduz conhecimento nos educandos, quanto mais os educadores alimentam os alunos, melhores os alunos serão.

Conseqüentemente, ao considerar os alunos como vasilhas a serem preenchidas, o professor desrespeita o saber vivenciado pelo aluno fora do mundo escolar, desrespeita sua leitura de mundo, pois para Freire (2011) as crianças, os jovens e os adultos, antes de adentrarem a escola e começarem a desenhar, escrever, ler já aprenderam a manipular a linguagem oral por meio de expressões de sua convivência. Desse modo, desunir a leitura de mundo, da leitura da palavra é anular o sentido do ensino escolar na vida dos alunos, visto que essa desunião provoca a impossibilidade de uma releitura crítica de mundo a partir da vivência cotidiana com o saber escolar. Assim, a educação bancária, que conta com mecanismos de silenciamento da leitura de mundo, não permite a criatividade do aluno, não permite o saber autêntico, não permite que os alunos falem sobre o que sabem ou questionem o que não sabem. Nesse sentido, o professor é o principal sujeito do processo. A educação nesses moldes também se torna uma doação dos professores (que são os sujeitos que julgam saber) aos alunos (sujeitos que julgam nada saber), por conseguinte, nega-se o processo de

busca pelo conhecimento, fazendo com que os educandos se adaptem à realidade imposta (FREIRE, 1987).

Assim sendo, na educação bancária a postura do professor é marcada pelo autoritarismo, desconsiderando a formação integral do ser humano, reduz o ensino a puro treino e memorização de conteúdos. O professor diz aos alunos o que eles devem ou não fazer, assim não há escuta do que os alunos têm para dizer, não há diálogo entre professor-aluno, o que impera nessa relação é a pura narração de conteúdos. Haja vista que a “autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se” (FREIRE, 1996, p. 57). Os alunos não podem questionar, discordar, intervir, eles devem somente responder ao que lhes é solicitado, apenas reproduzindo o que foi memorizado. Desse modo, fica explícita a maneira como a educação é mecanizada e é reduzida a pura transferência de conteúdos. Isto posto, a escola tradicional ao demonstrar conteúdos que não partem do interesse dos alunos, utiliza de métodos autoritários para ensinar. Paulo Freire observa então que é muito mais cômodo, para um educador, ser autoritário, pois a prepotência não exige respeito e dispensa explicações por parte do professor aos alunos (GADOTTI, 1991).

Os educandos desconhecem a razão de ser dos fatos, aceitam passivamente o conhecimento transferido como verdade absoluta, não há reflexão sobre o porquê as coisas estão postas. Isso afeta a curiosidade do educando, a vontade de aprender, de refletir e de buscar a transformação e tem como consequência a cultura do silêncio. A cultura do silêncio é definida como: “onde só as elites do poder exercem o direito de eleger, de atuar, de mandar, sem a maioria da participação popular” (FREIRE, 1967, p. 39). Assim, o direito da palavra é negado ao povo inviabilizando sua condição humana, a condição de ser mais¹⁷. Ao negar o direito do educando dizer a palavra, ignora-se também o seu conhecimento prévio, sua vivência.

A educação bancária é assim, pois retrata os interesses da sociedade opressora, ela deve ser uma prática ocultadora e mistificadora de verdades. Não há interesse por parte da classe dominante em que os oprimidos saibam sobre a real situação que os oprime, pois, para Freire (1987, p.34) “o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que [...] melhor os domine”. Dessa

¹⁷ Segundo Freire (1967) a partir do momento em que o ser humano se descobre como sujeito inacabado, ele se insere em um permanente movimento de busca de sua humanização e na busca pelo constante desvelamento da realidade, concretizando a sua vocação ontológica de ser mais.

forma, ao analisar a realidade que nos circunda, Freire identifica a existência de um sistema opressor, que é desenvolvido para impedir a edificação do pensamento crítico. O sistema opressor utiliza a educação para tornar os seres humanos incapazes de questionar e então, os educandos se adaptam, ajustam-se a realidade imposta, não refletem sobre a mesma e não a transforma, pois não há consciência crítica da real situação que os oprime.

Todavia, a sociedade opressora é aquela em que somente alguns detêm o poder sobre os meios de produção e explora os assalariados. Os oprimidos são os explorados e a ideologia mitificadora faz com que aceitem docilmente a verdade distorcida da real situação que os oprimem. Assim, a ideologia faz parecer que todos os acontecimentos são um processo natural da globalização e “procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza de milhões” (FREIRE, 1996, p. 80). O povo é comandado pelas elites que impõem seus desejos sobre uma maioria explorada, que por sua vez, não tem suas necessidades atendidas e desejos correspondidos. A sociedade opressora utiliza sua ideologia para implementar na educação a domesticação dos educandos. Pois,

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-se de que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural” [...]. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (FREIRE, 1996, p. 10).

Podemos perceber então que a opressão é possessiva e se apodera mais do que dos bens produzidos pela classe trabalhadora, mas também de sua consciência. A relação entre opressores e oprimidos é baseada no ter e possuir do opressor. Respalado em Fromm, Freire identifica que os opressores sentem a necessidade de ver os oprimidos como objetos dominados, assim não há interação entre ambos, mas a domesticação, o que torna essa relação desumanizante. Nesse sentido, fica clara como se dá a situação de acomodação em que oprimidos são submetidos:

Libertou-se dos vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado adequado. Agora - continua - seria livre de atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe. Ajusta-se ao mandado de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence. Quanto mais procede deste modo, tanto mais se sente forçado a conformar sua conduta à expectativa alheia. Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham (FROMM, apud FREIRE, 1987, p.44).

É importante deixar claro que Paulo Freire não rejeita o desenvolvimento econômico, mas sim a desigualdade de acesso aos seus benefícios (GADOTTI, 1991). Sendo assim, Freire (1967) assegura que mesmo sendo a humanização e a desumanização, possibilidades históricas dos seres humanos, somente a primeira é a nossa vocação. Tendo em vista que, mesmo toda estrutura opressora estando voltada a desumanização, essa é uma distorção da verdadeira vocação dos seres humanos, pois se fossemos determinados pelas situações que nos oprime, seria dispensável se pensar a educação como forma de intervenção no mundo. A realidade em que vivemos está sendo a da opressão, da desigualdade em que poucos têm muito e muitos tem pouco, porque quem está no poder quer se manter acima das massas populares e não tem interesse que estas despertem para a consciência crítica. Entretanto, para Freire (2000) a realidade não é imutável, podemos sempre lutar para que a realidade seja de outra forma e isso só é feito pela tomada de consciência da realidade. Freire fundamentado em Furter, afirma que “o humanismo consiste em permitir a tomada de consciência da nossa plena humanidade como condição e obrigação, como situação e projeto” (FURTER apud FREIRE, 2005, p. 97).

A superação da situação de opressão deve ser feita por meio de uma ação cultural em que oprimidos ao se perceberem imersos na opressão, lutam contra o processo de desumanização, deixam de ser “coisas”. Nesse sentido, a libertação não pode ocorrer de forma isolada e também não pode ocorrer no sentido de doação de uma consciência a outra. A libertação só acontece na conscientização da situação que os oprime e na comunhão de oprimidos e opressores. Por conseguinte, o real papel da educação conscientizadora e de educadores conscientes é esse, de mostrar a realidade oculta nas ideologias e de promover a conscientização da realidade para a busca da transformação. É dessa forma que Freire (1987, p. 39) afirma: “ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Para o autor, a superação da contradição opressores-oprimidos é um parto, em que nasce um homem novo, no constante processo de libertação.

Freire preconiza que a práxis social, ou seja, a ação-reflexão-ação deve ser baseada na concepção de que o homem existe e não só vive, pois “existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele” (1967, p. 40). Desse modo, para o autor os seres humanos são seres da integração que são “seres para si” e não da acomodação como são os bichos que são “seres em si” ou como querem os opressores tornar a população “seres para o outro” e adaptar-nos ao que lhes convém. A integração parte do pressuposto de que somos seres condicionados pela nossa vivência, mas não somos determinados por ela. E a capacidade

de nos tornarmos consciente da própria opressão, nos abre a possibilidade de transformar a realidade. Por isso, para o autor (1967) a presença do ser humano no mundo e com o mundo não pode ser a de adaptação e da acomodação da sociedade em que vive, pois quando o ser humano é ameaçado constantemente pela opressão perde a capacidade de optar e segue prescrições alheias, ele já não se integra, se acomoda. Sendo assim, Freire (1967) reconhece no processo educativo, a possibilidade de conscientização para a concretização da transformação da realidade e a constante busca pelo ser mais. Haja vista que:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 1967, p. 83-84).

Na escola a prática da acomodação e domesticação é percebida quando todo o currículo favorece a quantidade e não a qualidade do conhecimento, quando se busca somente a memorização e depósitos dos conteúdos que são retalhos da realidade e quanto mais os alunos se deixarem “encher”, melhores alunos eles serão. E assim, o conhecimento perde a importância na luta pela construção de um pensamento crítico, na busca para a transformação da realidade que os oprime.

Uma prática comum que pode ser observada na educação bancária, é que segundo Freire (1993b) os educandos são levados a apassivar-se aos textos. Nesse sentido, eles não produzem inteligência sobre os mesmos, o que ocorre então é simplesmente a leitura superficial e sua memorização. Esse tipo de leitura se caracteriza como “leitura bancária em que o leitor “comeria” o conteúdo do texto do autor com a ajuda do “professor nutricionista” (FREIRE, 1993b, p. 31). Dessa forma, educandos não relacionam os conteúdos abordados na escola, com sua realidade e na medida em que não há sentido em sua vida, esse tipo de aprendizagem pode se tornar irrelevante.

Por conseguinte, para Freire (1993b) o educador precisa ensinar, mas o ensino não deve ser a pura transmissão de conteúdos. Para que o ato de ensino se constitua, é necessário também que o ato de aprender seja precedido, ao ato de apreender os conteúdos, para que o educando se torne também produtor do conhecimento que lhe foi ensinado, pois “é aprendendo a razão de ser do objeto eu que produzo o conhecimento dele” (FREIRE, 2000, p. 90).

Para manter-se como bancária, essa educação nega o diálogo produtivo, em que educandos e educadores são sujeitos do processo. O diálogo entre educador e educandos se

estabelece de forma vertical, o educando somente escuta e obedece ao educador. Assim, sua finalidade é manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem. A comunicação vertical, nega a experiência de vida dos educandos como saber de experiência feita, como se os educandos tivessem apenas que escutar e não o que dizer. Dessa maneira, o educador autoritário, detentor de todo o saber, afoga a liberdade e a curiosidade do educando no processo de busca pelo conhecimento, pois para Freire (1984, p. 03) “é muito mais cômodo, para um educador, ser autoritário em classe por que a prepotência não exige competência, nem respeito e dispensa explicações”.

Dado o exposto, percebemos que na pedagogia Freireana, não é possível pensar em educação sem que se tenha uma compreensão das relações dos seres humanos no mundo e com o mundo. Sendo assim, é necessário reconhecer e se conscientizar dos mecanismos que atuam na opressão dos seres humanos. Dessa forma, Freire enxerga na educação a possibilidade de ser uma forma de intervenção no mundo, intervenção contra a opressão e busca na conscientização a transformação da realidade. Isso, segundo o autor (1987) só pode se dar por meio da educação libertadora.

3.2 A concepção problematizadora da educação de Paulo Freire

A visão de mundo que Freire defende é pautada na valorização do ser humano livre e consciente, na edificação de um mundo mais justo. Isso somente poderá ocorrer por meio da superação da opressão, em que a conscientização auxilia os oprimidos a reconhecerem os mecanismos que minimizam sua vocação ontológica de ser mais. Dessa forma, desde o início, sua trajetória foi marcada pela luta para a humanização de homens e mulheres, afastando-se da adaptação, domesticação que a sociedade neoliberal impõe. Assim, baseado no marxismo, Freire tem como instrumento de luta a práxis, que permite o ser humano tornar-se consciente de sua posição de sujeito no mundo, isso faz com que as pessoas compreendam o vínculo da dialética de sua liberdade e as situações que as oprimem, desse modo, podem conceber que sua vocação não é a do ajustamento que o condicionamento nos proporciona, mas de atuação na realidade em que nos fazemos sujeitos históricos. Para Freire a educação tem um papel primordial na luta pela libertação da opressão, sendo assim a educação deve exercer a busca pelo diálogo, problematização e democratização da sociedade. Pois, a função da escola que busca a humanização é estar comprometida com a libertação dos oprimidos.

Segundo Gadotti (1991) Paulo Freire foi um educador humanista e militante. Sua concepção de educação parte sempre de um contexto concreto para responder a esse contexto. Dessa maneira, o pensamento de uma educação verdadeiramente crítica em Paulo Freire é baseado na luta por uma educação que é comprometida com busca pela transformação social, por meio da valorização da participação do aluno como principal autor de sua aprendizagem. O ato educativo é entendido como um processo de humanização em que se dá pela educação problematizadora, esta elimina qualquer possibilidade de teorias elitistas de acomodação que impeçam a conscientização dos sujeitos. A educação problematizadora tem no seu âmago espaço para o diálogo, questionamento e reflexão sobre a razão de ser dos fatos e principalmente, busca a transformação.

Quando o educador decide deixar de depositar conteúdos em seus educandos, sua prática está voltada para escuta, diálogo e libertação. O ensino já não é o da transferência de conteúdos, mas é baseado nas possibilidades que educador cria para construir o conhecimento junto com o educando (FREIRE, 1996). Dessa forma, sua prática está fundamentada no diálogo com o educando e não sobre ele. O diálogo é então, uma ferramenta que o educador utiliza para estabelecer uma relação horizontal, respeitar o educando e o saber com que este chega à escola, esse tipo de educação se caracteriza como problematizadora, pois baseia-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando e ambos aprendem juntos refletindo sobre um constante desvelamento da realidade. Desse modo:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” [...]. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 38).

Nessa perspectiva, a educação problematizadora está baseada na premissa de que todas as pessoas podem falar e, acima de tudo, ouvir. O diálogo é o principal recurso para a educação especificamente humana e humanizadora. Para Freire, a educação problematizadora que tem como consequência a libertação dos seres humanos passa principalmente pelo diálogo, é em Jaspers filósofo alemão, que Freire compartilha de suas fontes existenciais. Freire (1983) diz que o diálogo autêntico só se realiza com a humanização de todos os homens, na convergência de pensamento, verificamos que para Jaspers (1958) a relação existencial é crucial para a felicidade e relação humana, que se dá por meio do diálogo na educação.

Desse modo, por meio do diálogo autêntico ocorre a superação da contradição educador e educandos, o primeiro como detentor de todo o conhecimento, e surge um termo novo educador-educando e educando-educador. Nesse sentido, ninguém educa ninguém de forma autoritária, com palavreado vazio e inoperante, mas ambos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo e pelos objetos cognoscíveis (FREIRE, 1987). Isso não significa dizer que por ser uma relação horizontal e de respeito aos saberes dos educandos, educador e educandos são iguais. Para Paulo Freire, essa afirmação seria demagógica e falsa, visto que o professor possui sim saberes diferentes dos educandos, mas na perspectiva da educação libertadora o saber científico do professor, não anula o saber da leitura de mundo do educando, estes jamais são saberes antagônicos (GADOTTI, 1991).

Não obstante, Freire (1987) nos expressa que a verdadeira educação não pode ser feita por meio dos depósitos de conteúdos vazios de sentido, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência mecanizada, assim como a educação bancária o faz. A verdadeira educação deve ser libertadora da opressão, realizando-se na práxis, da ação e reflexão dos sujeitos com o mundo, pois o saber precisa ser testemunhado, vivido. Quando os sujeitos tornam-se cientes de seu inacabamento, estes procuram sempre o ser mais:

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 1987, p. 78, grifo do autor).

A educação que está a favor da emancipação é aquela na qual se tem ciência de que educandos e educadores aprendem em comunhão, ambos são sujeitos do processo, mediatizados pela realidade, tendo em vista que: “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Na educação problematizadora educador-educando se percebem criticamente como sujeitos do processo de ensino aprendizagem e como sujeitos que estão sendo no mundo e por isso, podem atuar. Dessa maneira, a realidade é sempre vista como um processo de transformação e não como algo pré-determinado, a educação problematizadora supera a opressão, adaptação, pois ela explicita a humanização por meio da conscientização dos fatos. Sendo assim, é desveladora da realidade, estimula sempre a reflexão e ação dos que nela atuam e para que ela aconteça é necessário o diálogo. Nesse sentido, o diálogo na educação problematizadora para Freire (1983, p. 28) “é o encontro amoroso dos homens que,

mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

O diálogo entre educador-educando nesse tipo de educação respeita os saberes com que os educandos chegam à escola, mas o educador não abandona o educando, no sentido de ficar somente no saber de experiência feito, no senso comum. O educador compreende a realidade do educando e parte desse conhecimento para que o conhecimento científico tenha sentido e seja significativo na vida do educando. O que Freire (2006, p. 83) propõe é:

Um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando.

Essa base de pensamento de Paulo Freire é influenciada por Dewey, que apesar de terem uma concepção divergente de cultura¹⁸, ambos comungam no que concerne a ideia de que o educador tem que conhecer o meio em que os educandos vivem, sua leitura de mundo, para conseguir construir o conhecimento com os educandos. De acordo com Freire, o educador que respeita e compreende a linguagem e a leitura de mundo do educando, não renuncia ao padrão culto de linguagem ou conhecimento científico, pois como dito acima, leitura de mundo e conhecimento científico não se anulam. O primeiro deve ser visto pelo educador como parte de compreensão da realidade do educando e como ponto de partida para então o domínio do segundo. Visto que, para Freire (1993, p. 29) “não se trata tampouco de não ensinar o chamado “padrão culto”, mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para lutar contra a dominação”. Portanto, o senso comum, só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante por ele, assim o educador que respeita e compreende os sonhos, dúvidas dos educandos, tem nestes um ponto de partida e não de chegada para a sua ação. Dessa forma, o aluno compreende a História como tempo de possibilidade e não como explicação fatalista e determinista da sua realidade (FREIRE, 1993).

Para Freire (1987) a educação libertadora é feita com os oprimidos e não para os oprimidos, com aulas mecânicas. Assim, os educadores estão abertos ao diálogo e a curiosidade dos educandos, para que juntos possam construir o conhecimento. Dessa maneira,

¹⁸Em Dewey, a noção de cultura é simplificada, “pois não envolve a problemática social, racial e étnica, ao passo que, em Paulo Freire, ela adquire uma conotação antropológica, já que a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno” (GADOTTI, 1996, p. 92).

a leitura de mundo dos educandos é peça chave para que haja uma relação dialética do conhecimento científico com o conhecimento de mundo educando, assim a educação problematizadora se efetiva no ambiente escolar.

A educação em Paulo Freire não se limita ao ensino de conteúdos, mas, sobre ensinar a pensar. Isso situa educandos e educadores como sujeitos históricos no mundo em que estão inseridos, assim os sujeitos tem a consciência de que podem atuar e intervir na sua realidade, isso porque os conhecimentos são sempre ressignificados, são inacabados, assim como os sujeitos cognoscentes. O ensino democrático exige troca de conhecimentos, experiências entre educadores e educandos, a educação problematizadora é, portanto, pautada no buscar, questionar, constatar, intervir, desvelar e transformar.

Para Paulo Freire, o papel do educador que se baseia na educação problematizadora não pode ser a da transferência de conteúdos, mas de ensinar a pensar certo (FREIRE, 1996). O pensar certo do educador resulta no respeito do senso comum do educando e estimula a capacidade de criatividade deste. Dessa forma, a educação se realiza somente quando se cria condições para uma aprendizagem efetiva e crítica. Essas condições demandam da existência de um clima pedagógico em que educadores e educandos sejam curiosos, inquietos e criadores. Os educandos devem vivenciar a experiência de construir e reconstruir o saber ao lado do educador, e não submisso a ele. E é nisso que se dá a importância do papel do educador, o papel de ensinar a pensar certo. O educador que pensa certo desafia o aluno a duvidar, contestar e raciocinar, pois: “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, produzir a compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 1996, p. 21). Dessa maneira, o educador busca constantemente a conscientização dos educandos, ao mostrar-lhes que os seres humanos são sujeitos de sua própria história. Logo, o educador tem na sua prática uma educação libertadora, que auxilia na compreensão e busca lutar contra os discursos fatalistas que imperam na sociedade capitalista, mostrando aos alunos a razão de ser dos fatos.

Conforme Freire, toda prática educativa é permeada por ideologia, logo não há neutralidade na educação, mas uma ação cultural que tem como consequência a relação de manipulação ou libertação dos seres humanos. Por isso, a educação é política, ser política é inerente à natureza da educação, para Freire (1996) é impossível a neutralidade da educação, pois para que fosse neutra, a educação não poderia ser uma prática especificamente humana. Para que a educação fosse neutra, não seria possível nenhuma discordância de mulheres e

homens em relação aos modos de vida da sociedade, seria necessário, que todos tivessem um ponto de vista homogêneo sobre os problemas e sobre as possíveis soluções destes.

Na verdade, toda educação está repleta de valores, o discurso da neutralidade nesta, oculta uma escolha política a favor da permanência de um determinado sistema educacional e, por conseguinte um determinado sistema social. Por isso, a ideologia na educação às vezes se expressa de forma explícita, mas na maior parte do tempo, oculta. Desse modo, a ideologia reflete nas atitudes dos gestores, educadores e comunidade escolar. Essa ideologia está presente desde a escolha de quais conteúdos ensinar, aos modos de como serão ensinados. Dessa forma, é necessário ter em mente, quais são os critérios que colocam em prática o ensino de determinado conteúdo, é necessário indagar-se: Por que a escola está ensinando determinado conteúdo? A favor de quem e contra quem esse conteúdo é ensinado? Qual a finalidade de aprender determinado conteúdo? (FREIRE, 2006).

Para Freire, falar em neutralidade na educação é maneira cômoda que tem as pessoas de negarem suas responsabilidades perante os problemas que nela se engendram, de esconder opiniões por receio do que outras pessoas possam pensar, pois “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição” (FREIRE, 1996, p. 63). O que Paulo Freire propõe não é a neutralidade da educação, mas respeito, respeito aos educadores e aos educandos, respeito aos seus saberes que podem ser diferentes, mas jamais antagônicos. E a partir desse respeito sobre o que pensam e sobre quem são os educandos, o educador democrático, demonstra aos educandos que é possível uma educação em que ambos fazem parte do processo e que podem intervir na realidade. Entretanto, isso só se efetiva se o discurso do professor for coerente com sua prática, que possibilita espaços para escuta, fala, questionamento e debates. Quando a escola é democrática, a prática está voltada a escuta dos pais, gestores, educandos, educadores e comunidade escolar que juntos decidem o que pode ser ensinado na escola, pois para Freire (1967, p. 65) “é a partir da situação presente, existencial e concreta, que reflete as aspirações de todo o povo, que podemos organizar o conteúdo do programa de educação e resolver a intensificar a ação revolucionária”.

Sendo assim, a educação tal qual ela se firma no contexto atual (bancária), não deve ser entendida como pura reprodutora da ideologia dominante e nem tampouco a educação problematizadora, como única alternativa de salvação da sociedade, mas a educação deve ser entendida como forma de intervenção no mundo. De que é possível lutar, para busca de

transformações. Freire constata que as grandes transformações, começam na verdade pelas pequenas mudanças, sendo assim:

[...] Eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso elas deviam ser evitadas, e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical. Hoje, minha certeza é outra - digo certeza porque precisamos de certezas para pensar e agir -, hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia a dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar uma grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente (FREIRE APUD GADOTTI, 2010, p. 28).

Dessa forma, a prática do educador deve ser, contudo coerente com o que fala. É o testemunho ético do educador que auxilia na percepção da possibilidade de um mundo melhor por parte dos educandos. A vida e a obra de Paulo Freire são marcadas por essa virtude: a coerência. Ele sempre estava atento ao que dizia e o que fazia, dessa forma, para ele a coerência é fundamental na prática educativa. De acordo com Freire (1993), não vale um discurso em que o educador defende o direito das pessoas serem diferentes e ter uma prática que nega esse direito. O discurso falso camufla a prática e não é possível ensinar quando não se é a corporeificação daquilo que se ensina, visto que os educandos dificilmente confiam em professores que agem dessa maneira. Diante disso, os alunos precisam sentir-se a vontade para questionar, discordar, contestar, pois, de nada adianta, o educador proclamar em sua aula que é a favor da democracia, da autonomia, mas impedir o educando de questionar ou discordar de algo que foi dito pelo docente.

Para Freire a prática educativa que não é coerente com o discurso, é um desastre, isso faz com que a relação de confiança entre educadores e educandos seja prejudicada. O educador atento, consciente sabe que quando suas palavras, teorias não são correspondidas pelos seus gestos, atitudes, os educandos percebem a incoerência da sua postura e então há uma relação de desconfiança entre o que o educador se propõe a ensinar. O discurso sem ação inviabiliza a mudança, a transformação, por isso que o discurso de vida e o ensino dos conteúdos precisam estar atrelados à prática do docente. Portanto, para Freire (1996, p. 19) [...] “as palavras que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem”.

Freire nos alerta sobre outra virtude na relação educador-educando, para ele o respeito à autonomia do aluno é ser ético na prática docente. O educador que impõe ao aluno seu gosto, sua forma de pensar e despreza as manifestações dos educandos como algo válido para ser discutido e até mesmo trabalhado na escola, é arrogante e autoritário. Por outro lado, o educador que também não estabelece limites dentro da sala de aula, se perde na licenciosidade e também transgride os princípios da ética em que a educação problematizadora se pauta. “Há

momentos em que a professora, enquanto autoridade fala ao educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade” (FREIRE, 1993b, p. 58). A educação que busca a emancipação, não nega o diálogo e não despreza os conhecimentos dos educandos como momento válido para a construção do conhecimento. Por isso, o respeito às diferenças nessa educação é imperativo ético.

A liberdade no contexto educacional é feita a partir do momento em que o educador abre espaço para que os educandos manifestem sua autonomia, assim o educador promove oportunidades em que os educandos podem decidir sobre algumas situações do cotidiano escolar de maneira independente. Todavia, é dever do primeiro alertar sobre as consequências provenientes das atitudes dos educandos. É preciso que o educador tenha autoridade na sala de aula, e que isso não seja feito por meio de gritos ou confrontos, pois isso seria uma postura autoritária do educador. O autoritarismo não significa autoridade, mas abuso desta. Já a liberdade, não deve ser confundida com a licenciosidade, na qual se permite transgressões de regras, onde tudo pode. A licenciosidade impede a aprendizagem por meio das responsabilidades, da verdadeira autonomia. Para Freire (1996, p.54) “Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais”. Sendo assim, percebemos que é justamente nos limites entre liberdade, autoridade e democracia que a prática problematizadora se realiza.

Outro aspecto importante na educação problematizadora é a curiosidade que é despertada no ato educativo. O educador verdadeiramente comprometido com a construção de conhecimento junto com os educandos, desperta nestes a curiosidade pela aprendizagem, e é na busca para satisfazê-la que se tem como consequência o conhecimento. Quando a prática do educador não está voltada a escuta do que o educando tem a dizer, refletir, questionar, o educador corta lhe a curiosidade. Isso acontece porque não há um espaço democrático em sala, no qual os educandos possuem liberdade para falar ou contestar, sentem-se coagidos e se calam por receio de represália, tanto por parte dos colegas de turma, quanto pelo educador. Para Freire (1996) é a capacidade que os seres humanos têm de olhar o mundo de forma curiosa e inquirir sobre ele, que nos torna capazes de compreender a realidade para transformá-la e também para transformar nossa curiosidade. O ato de conhecer por meio de nossa curiosidade ingênua, caracterizada pelo senso comum, só se torna crítica quando está

ligada ao difícil e prazeroso ato de estudar e assim, tornar nossa curiosidade epistemológica, pois não há como ser autônomo, mantendo uma visão ingênua de mundo. A saber:

A curiosidade de que falo não é obviamente, a curiosidade “desarmada” com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se uma nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar profundamente (FREIRE, 1993, p. 116).

Dessa forma, a prática da curiosidade epistemológica se torna primordial na construção de novos conhecimentos, pois ao analisar o objeto, assimilá-lo, questioná-lo, compará-lo e desvela-lo é que os educandos com o auxílio dos educadores interpretam os fatos, e podem tomar uma atitude crítica perante eles. Todavia, para Paulo Freire, a curiosidade no ambiente escolar, não se limita aos educandos, os educadores também têm de estar em permanente exercício de busca para satisfazer suas curiosidades e as dos educandos. Esse é um momento ideal em que educadores pensam e refletem sobre sua própria prática. Desse modo, a curiosidade no âmbito escolar acontece somente quando é precedida pela escuta que o educador oportuniza ao educando, a relação horizontal de ambos se dá quando o educador escuta o educando, aprendendo a difícil lição de transformar seu discurso ao aluno em uma conversa com ele. Assumindo o dever de motivar e desafiar no sentido de que o aluno diga, fale e responda. Ao escutar o aluno, o educador aprende a falar com ele. Assim, a curiosidade do educando é exercida quando o educador desafia o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzindo a compreensão do que vem sendo comunicado. Portanto, para Freire (1993, p. 59) “É ouvindo o educando, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também”.

3.3 O diálogo em Paulo Freire

Ao pretender romper com a educação elitista/bancária em que só havia espaço para a massificação, exclusão e desarticulação da escola com a sociedade, Freire se comprometeu verdadeiramente com as pessoas, pois sua visão de educação foi baseada numa concepção revolucionária e progressista. Desse modo, sempre manifestou uma postura crítica radical, afastando-se de todas as formas de alienação, domesticação, opressão e de posicionamentos sectários, fossem eles de direita ou esquerda. Para ele, a educação precisa estar engajada num

projeto educacional libertador para a construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, o projeto educacional precisa estar pautado no diálogo.

O diálogo em Freire se caracteriza como condição imprescindível na busca para a transformação social. Para o autor é a prática dialógica e dialética na vida dos indivíduos, que oportuniza a consciência e abertura de espaço para a busca de melhores condições de si enquanto sujeitos capazes de intervir em sua própria história. Dessa forma, o diálogo é um componente fundamental na prática educativa Freireana, pois o diálogo coerente é ponto de partida da ação dos sujeitos, sem este não há transformação do próprio sujeito concreto, tampouco da sociedade humanizadora que almeja conquistar.

Para Freire (1967) a educação não pode temer o debate e a análise da realidade. Visto que, o diálogo verdadeiro é produto da relação horizontal entre educador e educando, na qual o educador escuta o educando, aprendendo a difícil lição de transformar seu discurso ao aluno em uma conversa com ele. O educador precisa estar atento a sua tarefa de motivar e desafiar o educando, para que ele possa se sentir à vontade para questionar, expor, dialogar, debater. Desse modo, ao escutar o aluno, o educador aprende a falar com ele. Baseado em Jaspers, Freire define o diálogo como:

Uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967, p. 107).

Nesse sentido, como o autor destaca, para que o verdadeiro clima dialógico se estabeleça é necessário que além da ação e reflexão, alguns valores estejam imbricados como: amor, humildade, fé e esperança nas pessoas. Para Freire (1987) com a fé podemos introduzir um clima de confiança entre as pessoas que se tornam cada vez mais companheiras dialógicas para a busca da transformação da realidade, assim os seres humanos se reconhecem como sujeitos que criam e recriam o mundo em comunhão. Já o amor é um ato de coragem em que as pessoas se comprometem umas com as outras, por isso esse amor não pode ser piegas, pois não pode ser um amor que manipule as pessoas, o amor tem que estar fortemente ligado com a libertação. Além disso, para que o diálogo autêntico aconteça é necessário humildade, e saber que em comunhão com os outros podemos buscar saber mais, haja vista que para Freire, não há diálogo se me admito como alguém superior ao outro, e desse modo não escuto o diferente. Por fim, sublinha-se a esperança, que não pode ser baseada somente na espera que um mundo melhor aconteça, mas é a esperança baseada na eterna luta e busca, busca para ser

melhor, busca pelo aprendizado e é por isso que o diálogo é o encontro de pessoas que buscam ser mais. Com esses componentes, podemos construir condições satisfatórias para estabelecer o diálogo e conseqüentemente, o pensar crítico.

No entanto, para o autor (1987) quando falamos em diálogo também é necessário analisar a palavra como um meio que este se constitui. Assim, para Freire não há palavra verdadeira que não seja por meio da práxis, da relação dinâmica entre teoria e prática, logo, o diálogo só se efetiva por meio da dimensão da ação e reflexão. Se rompermos com qualquer uma das dimensões, já não temos a palavra autêntica. Dessa maneira, há duas perspectivas que tornam a palavra inautêntica: a primeira enfatiza a palavra sem levar a cabo a ação, se fica exclusivo no palavreado vazio e se transforma em puro verbalismo, dessa forma a palavra é alienada e alienante, pois não gera mudança; a segunda evidencia a ação em detrimento da reflexão, a palavra se torna puro ativismo em que gera ação pela ação. Desse modo, as duas dicotomizam a práxis e por isso impossibilitam o diálogo verdadeiro, que é incompatível com a autossuficiência e demanda um pensar autêntico.

3.4 Teorias da ação cultural e suas características

Para compreender a análise do diálogo em Paulo Freire, precisamos saber que para o autor o diálogo advém de uma concepção de teoria da ação cultural, sendo essa desenvolvida em duas matrizes específicas, a matriz antidialógica que tem como meta “a conquista, dividir para dominar, a manipulação e a invasão cultural” (FREIRE, 1983a, p.143-218) e a matriz dialógica, que é totalmente diferente da outra. Esta é entendida como elemento da natureza humana, em que seres humanos encontram-se para transformar a realidade, sendo assim, para o autor não é possível obter conhecimento verdadeiro sem que esse seja pautado no diálogo.

Para Freire (1987) toda ação cultural é uma maneira estruturada de ação que reflete sobre a sociedade, tanto no sentido de conservá-la como está ou de transformá-la. Sendo assim, toda a ação cultural, tem sua teoria que estipulando seus fins, demarca seus métodos, que ou estão incumbidos da dominação, de maneira consciente ou não por parte de seus agentes, ou estão em função da libertação das pessoas. Desse modo, o autor destaca quatro características que representam a teoria antidialógica e em oposição a essa, também apresenta e se posiciona a favor das quatro características da teoria dialógica, que estão respectivamente descritas a seguir.

A primeira característica da teoria antidialógica é a conquista, é a necessidade que o dominador tem de oprimir, assim este utiliza o antidiálogo para mitificar o mundo que é concebido como algo imutável, aqui as pessoas devem apenas se ajustar. Como ferramenta para mitificar a realidade, o dominador utiliza dos slogans veiculados na mídia, dessa forma, ocorre a permanente conquista dos oprimidos. A segunda característica é dividir para manter a opressão, essa mantém as pessoas imersas em sua realidade, sem condições propícias para que possam perceber que há na sociedade problemas comuns, impossibilitando-as de tomar decisões coletivas que resultem em soluções a fim de superá-los. A manipulação é a terceira característica, por meio dela a elite dominante tenta conformar a massa popular a seus objetivos, é o modo que a elite utiliza para produzir um tipo inautêntico de organização para evitar a revolução. A última característica é a invasão cultural que consiste na penetração que os invasores fazem, impondo sua visão de mundo no contexto cultural dos invadidos, inibindo sua criatividade. Os invadidos são modelados pelos invasores, o centro desse processo é sempre o invasor, enquanto os invadidos são sujeitos manipuláveis, numa relação que gera alienação e autoritarismo.

As pessoas e/ou profissionais da educação que atuam sob a matriz antidialógica, enxergam o ser humano de modo fragmentado, para estes, os sujeitos são como vasilhas que precisam ser preenchidas de conhecimentos desconexos da realidade de quem os recebe, nessa relação, estão presentes atitudes como domesticação, reprodução, imposição e invasão, pois não há compromisso com a humanização.

Considerando os efeitos trágicos da teoria antidialógica, Freire (1987) se posiciona a favor da ação cultural dialógica, que em contrapartida da primeira, possui outras características. A primeira característica da ação cultural dialógica é a colaboração, ela se realiza somente na comunicação entre os sujeitos, de forma que estes se voltam para a realidade por meio de sua problematização, entendida aqui como análise crítica da realidade problema e então os sujeitos, por meio da práxis do diálogo e da ação buscam sua transformação. A segunda característica, unir para a libertação é baseada na ação cultural em que os sujeitos descobrem o porquê e o como aderem à realidade opressora, que lhes fornece uma visão falsa e mitificadora de si mesmos e dela, desse modo, implica numa consciência de classe que capta a dialeticidade entre a infra e supra estrutura. A organização é a terceira característica, que é compreendida mais que a unidade das massas populares, ela é um desdobramento natural desta união. Ligada à autoridade e não ao autoritarismo, ligada à liberdade e não a licenciosidade, essa característica funda a união das pessoas que buscam a

transformação da realidade que os mediatiza. Por último, temos a síntese cultural que é o momento em que as pessoas se integram e exercem sua ação sobre o mundo. Essa característica é uma ferramenta de ultrapassagem da cultura alienada e alienante e se firma como revolução cultural. Dessa forma, na ação cultural dialógica, não há invasores, mas há sujeitos que se descobrem históricos e fazem análise crítica da realidade que estão inseridos.

Portanto, para Freire (1987) o diálogo autêntico permite o encontro consciente da classe dominada para a superação da condição subalterna a qual é submetida, dessa forma o diálogo não pode ser visto como uma conversa entre oprimidos e opressores, pois o que haveria seria uma discussão por interesses antagônicos. O opressor almejando a permanência da sociedade opressora e os oprimidos buscando sair de sua condição. Freire (2015, p. 22) explica que: “O diálogo se dá entre iguais e diferentes, mas nunca entre antagônicos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto. Entre esses há o conflito, de natureza contrária ao conflito existe entre iguais e diferentes”. Por isso, o diálogo verdadeiro é uma ferramenta importante como instrumento de busca da libertação, é por meio da práxis que o oprimido compreende sua condição e busca sua superação. Desse modo, ele se conscientiza sobre seu papel de reprodutor do sistema capitalista e desperta para a necessidade de luta para a libertação e humanização de si e dos outros. O diálogo é então a problematização do mundo, é a partir dele que as pessoas constroem caminhos para a reflexão crítica, assim possibilita a intervenção no mundo com o objetivo da transformação de mecanismos que minimizam a vocação de ser mais dos seres humanos. Sendo assim, o diálogo não é somente uma metodologia que os professores podem pautar sua ação pedagógica, mas é um valor ético, político que favorece a construção de práticas educativas críticas e democráticas.

Uma das funções principais do educador atento ao diálogo é fazer com que os educandos pensem os conteúdos criticamente em relação ao mundo ao qual estão inseridos, seu objetivo não é fazer com que os alunos acumulem acriticamente informações, como a educação bancária o faz. Assim, mais uma vez o diálogo possibilita ao oprimido a reflexão de sua condição e por consequência, viabiliza a busca por mudanças e humanização. O educador problematizador possui no diálogo uma prática estruturada e coerente entre a ética e a política da educação libertadora.

A prática do educador dialógico se pauta numa relação fundamentalmente horizontal, em que não há imposição de palavreado sob os educandos, mesmo que cada indivíduo possua uma função específica no processo ensino aprendizagem. O diálogo nessa perspectiva é parte da educação problematizadora e tem como função superar todas as formas domesticadoras e

opressoras que representam a educação bancária da classe dominante. Consequentemente, na educação problematizadora os educandos ampliam sua capacidade de compreensão sobre o que acontece ao seu entorno e no mundo, haja vista que “[...] quando buscamos uma educação dialógica, estaremos necessariamente, contradizendo a ideologia dominante, interferindo politicamente na tarefa da escola de reproduzir a dominação” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 163). Nesse processo, acontece a aprendizagem do educador e do educando por meio da relação entre ambos, obviamente em graus diferentes. O educador conhece a forma sistematizada do objeto a ser estudado, ele cria situações para que por meio do diálogo, o objeto seja problematizado e resulte no seu conhecimento e na ação transformadora. Sendo a educação escolar uma prática intencional e diretiva, demanda compromisso e seriedade de todos que dela participam, pois “para alavancar os objetivos da transformação, o diálogo implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (FREIRE e SHOR, 1986, p.127).

3.5 O antidiálogo em Paulo Freire

No âmbito escolar, quando a prática é voltada a teoria antidialógica, a instituição mantém uma conjectura autoritária, em que as ações são controladas pelos que dominam e, assim dificultam a participação e o desenvolvimento da autonomia, para efetiva emancipação dos sujeitos. Percebe-se que a estrutura social antidialógica, vertical e opressora promove o desenvolvimento de pessoas que aceitam com facilidade a dominação. Por conseguinte, as instituições que estão inseridas nesse contexto refletem as características da opressão, culminando no antidiálogo. Por isso, conserva-se uma cultura de aceitação desse contexto sem uma reflexão, as massas somente submetem-se ao que querem os opressores, impossibilitando a autonomia dos oprimidos. A escola, pautada nesse modelo, forma o aluno obediente ao mercado de trabalho e para sua adaptação na sociedade, sem que este tenha possibilidade de perceber os mecanismos que o minimizam. Essa adaptação se constitui como:

[...] a preparação do jovem para se adequar e viver pacificamente na sociedade atual, condenada a se subordinar a um modelo que impõe às escolas a ideologia gerencialista, cuja concepção burocráticas e mecanicistas se encontram vinculada ao modelo empresarial. Um modelo que tem como objetivo da educação o de levar o educando a aprender o domínio da leitura e da escrita, acreditando que esta seja a base necessária para que ele melhore as suas condições de vida e atenda às exigências da modernidade, para o exercício da cidadania (LIMA, 2002, p. 101).

A sociedade opressora que tem no seu âmago os dominadores/opressores nega as massas populares o direito de dizer a palavra, impossibilita à práxis verdadeira. Para eles, as massas devem se adaptar à realidade e não podem questionar, conflitar, transformar. Sendo assim, Freire (1987) aponta que a ideologia opressora instaura a ignorância, pois os dominadores se distinguem como os que nasceram para conhecer, enquanto retira das massas, o direito de saber e de se perceberem como oprimidos. Desse modo, não há diálogo e a opressão e a obediência das massas aos opressores, são mantidas. Sendo os opressores os que se beneficiam dessa situação, jamais buscarão reverter esse quadro, a denúncia dessa condição ocorrerá somente pelos próprios oprimidos em busca de sua libertação.

Sendo assim, a escola que incorpora o antidiálogo, não colabora na formação de pessoas criativas, felizes e críticas, pois o modelo de educação que impõe aos alunos é via para a domesticação e alienação. O educador ao se posicionar como detentor de todo o saber, desrespeita os saberes com que os educandos chegam à escola. Transmitem conteúdos que não tem sentido na vida do educando, desse modo os educadores falam de cima para baixo com os alunos e sua intenção é reduzir ensino de conteúdos a puro treino, isso ocorre por meio do antidiálogo que Freire concebe como uma:

[...] relação vertical de A sobre B [...]. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 1967, p. 107-108).

Na via contrária, Freire (1996) defende o humanismo a serviço das pessoas, haja vista que quando a escola tem como pilares fundamentais a participação e o diálogo, abre espaço para a reflexão, possibilitando transformações que elevam a formação dos sujeitos a uma esfera humanizadora. Portanto, o educador e amplamente a escola, devem respeitar a identidade do educando e ser coerente em sua prática em relação a este saber e dessa forma, desafiam o educando a produzir a compreensão do que vem sendo comunicado, com isso se realiza o verdadeiro diálogo.

3.6 Paulo Freire: em defesa do diálogo como componente fundamental da educação

Em seus escritos, o autor (1987) aponta que no âmbito escolar não há outro caminho a seguir, senão o da práxis dialógica que não deve ser encarada como “receita” ou imposição de regras por parte dos gestores ou profissionais da educação, pois desse modo seria uma

invasão, uma imposição de consciência a outra. A teoria dialógica é uma opção política consciente, um modo de vida, no qual o desafio constante é a busca pela mudança de pensamento por meio da problematização de questões concretas.

O diálogo é, portanto em Freire, ponto de partida da reflexão, o qual abre possibilidade para o estímulo de ações e transformações dentro da escola, podendo conduzir os atores escolares para a formação humanizadora.

A antidualogicidade e a dialogicidade se encarnam em maneiras de atuar contraditórias que, por sua vez, implicam em teoria igualmente inconciliáveis. Estas maneiras de atuar se encontram em interação; umas no que fazer antidualógico; outras no diálogo. Deste modo, o que distingue o que fazer antidualógico não pode ser constitutivo de um que fazer dialógico, e vice-versa (FREIRE, 2002, p.41).

O “que fazer” ao qual Freire se refere em grande parte de suas obras, está ligado à práxis para a transformação do mundo por meio do trabalho. O “que fazer” é o fazer do homem na relação entre teoria e prática e na relação entre ação e reflexão. Desse modo, para o autor, a educação pautada na teoria dialógica é um “que fazer” libertador permanente.

Como um processo de humanização, a educação pautada no diálogo não pode ser transmitida intelectualmente de professores para alunos. Logo, o diálogo é uma virtude que reside no respeito aos educandos, tanto como sujeitos, como enquanto expressões de uma prática social. O diálogo resulta no reconhecimento de que os educandos com quem me comunico possuem uma história, uma biografia que precisa ser respeitada. Isso não quer dizer que preciso concordar com tudo que os educandos dizem, pois “respeitar o aluno, não significa deixá-lo na ingenuidade, significa assumir sua ingenuidade com ele, para ultrapassá-la” (FREIRE, 1996, p.16). Além disso, não precisamos abandoná-los ao espontaneísmo, ao *laisse-faire*, a educação precisa ser diretiva. Para o autor (1991), não existe uma educação em que não estejam firmados os seus objetivos, pois a diretividade faz parte de sua natureza seja a educação libertadora ou domesticadora. O educador diretivo libertador, ilumina a realidade tratada no currículo e por isso dialoga com ele. Já o educador domesticador, nega a realidade do educando, não ouve, não se comunica, faz comunicados. Por isso, é preciso ter ciência da diferença entre diretividade e espontaneísmo:

[...] há uma diferença entre diretividade e espontaneísmo. Eu não sou espontaneísta, mas sou diretivo. Sendo diretivo, porém, não significa que eu manipule o educando. Sou diretivo na medida em que tenho um sonho, em que tenho uma utopia, devo lutar por esse sonho. Você já imaginou um professor que pouco se interessa, diante de sua classe, com o sonho de uma sociedade menos injusta, e nada faz pela criação de uma sociedade menos

injusta só porque o que ele ensina é Biologia, como se fosse possível ensinar Biologia, o fenômeno vital, sem considerar o social? (FREIRE, 1995, p.6).

Como educador, não posso ser arrogante e impor o que penso, pois se me sinto superior a alguém, recuso-me a escutá-lo. Assim, o diálogo é um compromisso com o outro e não sob ele. O diálogo entre educador-educando se dá por meio da humildade em que o educador se reconhece como sujeito que não sabe tudo e por isso respeita os saberes com que os educandos chegam a escola. Dessa forma, o diálogo propicia que educadores-educandos aprendam em comunhão, pois quando é estabelecido o diálogo entre ambos percebemos que os educandos também têm algo a dizer e não somente escutar.

Para Freire, a educação é um encontro em que o diálogo é uma virtude fundamental que ocorre entre interlocutores, os quais procuram o sentido da realidade no ato de conhecer, com isso a transformação é uma consequência da busca pelo conhecimento. Haja vista que, o diálogo baseado na práxis é resultado de engajamento dos interlocutores para ação da transformação social. Assim, o saber não é somente uma busca, mas ele se realiza verdadeiramente na práxis.

3.7 A formação da consciência crítica contra a invasão cultural

Podemos perceber que a concepção Freireana é pautada na dialética da realidade, na qual o alicerce da prática educativa é a valorização das pessoas como sujeitos históricos que produzem e reproduzem cultura. Sua práxis democrática indica uma cultura política fundamentada na solidariedade humana que possui como base a autonomia, a conscientização, a problematização, a participação ativa, a justiça, a isonomia social, entre outros valores que apontam para a libertação dos sujeitos na realidade opressora que estão inseridos. O objetivo fundamental em sua pedagogia é a garantia da classe trabalhadora para a participação consciente em sociedade, nas diversas esferas as quais estamos incluídos, com a finalidade de auxiliar a superação da opressão, dominação, invasão e ignorância.

Por isso, é necessária a efetivação do diálogo no ambiente escolar para que ocorra uma educação crítica e humanizadora. O trabalho dos educadores nessa perspectiva excede a transmissão do saber e se pauta numa relação horizontal em que educadores e educandos aprendem juntos mediatizados pelo contexto concreto em que são sujeitos históricos.

É importante destacar um princípio primordial nas obras de autor, que é a formação da consciência crítica na promoção da educação problematizadora e dialógica. Freire (1967) sempre procurou situar o ser humano como autor de sua própria história e da cultura. Ele

destaca a capacidade que os sujeitos têm de se relacionarem com a pluralidade e esclarece que isso se dá pela maneira que captam a realidade. Elucidando esse processo, ele apresenta três graus que compõe a manifestação da consciência, são eles: consciência intransitiva, consciência transitiva e a transitividade crítica.

A consciência intransitiva representa um plano de vida mais vegetativo do que histórico, é o grau mais superficial de consciência. Essa é uma forma de existir que representa quase um “incompromisso do homem com sua existência” (FREIRE, 1967 p. 58). Sua consciência quase não passa da esfera vital e biológica, sendo limitado ao campo de apreensão da realidade. Desse modo, “Confundem-se as notas dos objetos e dos desafio do contorno e o homem se faz mágico, pela não-captação da causalidade autêntica” (FREIRE, 1967, p. 59).

Conforme é expandido o poder de apreensão de questões e respostas das situações que rodeiam os sujeitos, aumenta o poder de diálogo e conseqüentemente, aumenta o grau de consciência, que passa a ser a transitiva vencendo assim, o compromisso com a existência. Os sujeitos passam então a dialogar razoavelmente com seu mundo e com as pessoas que estão nele: “Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital” (FREIRE, 1967, p. 59). Todavia, esse grau de consciência se caracteriza ainda pelas frágeis interpretações e argumentações dos problemas que são marcados por forte teor mágico, emocional e polêmico.

O terceiro e último grau de consciência, é a transitividade crítica em que só se chega quando a educação é dialógica, ativa, marcada pela responsabilidade política e social. Tem como característica a profundidade na interpretações de problemas e sua matriz é a democracia. Desse modo, a transitividade crítica é substituída pelas:

[...] explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre às revisões. Por despir-se ao máximo de preconceito na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a argüições (FREIRE, 1967, p. 60).

A passagem para a consciência crítica da realidade, não pode ser feita por meio da força, mas pela educação que promova as pessoas a reflexão sobre si e sobre suas possibilidades de ação. Por isso, a educação libertadora precisa levar em conta os graus de consciência que os seres humanos se encontram, para possibilitar as pessoas se saber no condicionamento histórico-cultural que estrutura a sociedade.

Nesse grau de consciência, é possível que o sujeito crie e recrie suas atitudes e por isso, busque conhecer as causas das manifestações sociais, compreendendo criticamente a realidade e tendo consciência da historicidade que contemplam suas ações. Sendo assim, a consciência de si e do mundo desenvolvem-se juntas. Com efeito, é preciso lembrar que ninguém se conscientiza sozinho, pois a consciência se faz na consciência de mundo (FIORI, 1983). É dessa forma, que as pessoas tem consciência sobre si, sobre os outros e a realidade que os cercam. Ademais, inexistente um mundo para uma consciência unitária, haja vista que as consciências são constituídas em um mundo comum entre elas e isso é feito por meio da comunicação. Vemos então a importância do diálogo, que é próprio da consciência humana, por meio dele, objetivamos o mundo, o humanizamos e nos tornamos históricos. Isto posto, percebemos que o diálogo é uma ferramenta essencial na transformação de uma escola mais justa, humana e democrática, dessa maneira há espaço para que os educandos sejam sujeitos de sua própria formação e reconheçam a importância de seu papel para a transformação do mundo.

Freire caracteriza a passagem da consciência intransitiva para a transitivo-ingênua, como simultânea à transformação sofrida pela economia brasileira na década de 1960, na qual a população era levada a receber maior número de sugestões e desafios. Isso ocorreu de maneira automática, no entanto o mesmo não aconteceu com a mudança da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica, pois esta dependia de um trabalho educativo, dialógico, reflexivo e crítico. Para Freire, quando nossa opção é a superação da massificação, é necessário que tenhamos um projeto claro que a constitua. Caso contrário, nossa ação político-pedagógica pode voltar-se para a colaboração da desumanização e coisificação dos seres humanos.

De acordo com o autor (1999) a humanização é a vocação ontológica do ser humano, do ser mais, por isso os homens são chamados a intervenção da realidade. Nesse sentido, a humanização ocorre dentro da práxis que envolve o curso de historicidade humana. Assim, humanização resulta na própria ação da humanidade, em que o homem só se faz homem porque possui liberdade. Qualquer tipo de opressão, massificação, leva o homem a alienar-se, rompe-se com sua vocação ontológica e nega-se sua liberdade, o homem torna-se ser menos, ser para o outro. O oprimido se encontra na consciência transitiva, se acha fadado a vontade de Deus e justifica a minimização de seus direitos como sina ou destino, isso tudo leva ao imobilismo, pois para o oprimido é quase impossível sair dessa condição. Dessa maneira, a massificação transforma as pessoas adaptadas a realidade imposta, os seres humanos são

levados ao ajustamento, passividade, alienação e acomodação. Em decorrência disso, temos a prescrição do opressor ao oprimidos que reduz o poder de decisão do último e a capacidade de escolha se perde, vedando sua emancipação. Freire (1967) ressalta ainda que ocupações do homem atual, não são decisões conscientes da realidade ao qual está inserido, mas sim de determinações prescritas pelas elites que mantem o foco na massificação para que os oprimidos não despertem em busca de sua liberdade e continuem na condição de objetos ao qual são rebaixados.

A escola é articuladora da massificação quando desconsidera o saber de experiência de vida do aluno, nega o diálogo, a escuta, a participação e tem como foco a transmissão de conhecimento. A escola que converte a educação em ato mecânico, contribui para a formação de sujeitos que são incapazes de contestar a ordem vigente e incapazes de produzir sua própria liberdade. O sistema educacional funciona dessa forma, pois reflete segundo Freire (1967) a inexperiência democrática está enraizada na herança histórica brasileira. Nossos colonizadores apenas queriam explorar as riquezas das terras brasileiras e o povo que aqui encontrou. Não havia intenção de integrar-se, assim desde o início, nossa história é marcada pela dominação de povos e terras, na qual não houve diálogo, apenas domesticação, o interesse era apenas tirar o maior proveito das riquezas naturais, para depois voltar a Europa. Para o autor: “Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa experiência democrática, as raízes deste nosso gosto pela palavra oca. Do verbo. Da ênfase nos discursos” (FREIRE, 1967, p. 95). Podemos perceber então que, nossa raiz histórica ao qual advém o homem brasileiro é pouco marcada pela democracia, pelo diálogo, pela reflexão e pela participação.

É possível destacar que os sistemas coloniais criam o que Freire denomina de invasão cultural. Essa invasão consiste em não apenas invadir a terra dos colonizados, mas também sua cultura e consciência. O que faz com que ela seja uma tática não só de dominação, mas também é um meio de modificar os valores dos invadidos. Isso garante que os colonizados aceitem docilmente a invasão, impossibilitando a criação de consciência crítica sobre as situações as quais são submetidos. Para obter êxito na invasão cultural, os invasores convencem os invadidos que são superiores e que para serem melhores, os invadidos precisam da cultura, dos modos, dos gostos dos invasores. Isso garante a forma de prolongar a invasão cultural e as formas de opressão, por isso as pessoas que são submetidas a essa violência, acomodam-se, ajustam-se ao que querem os opressores, colonizadores e invasores. Vemos tudo isso como fatores que explicam a situação em que a educação bancária e o antidiálogo se

concretizam. Todavia, esses fatores não são impeditivos para que a educação problematizadora seja edificada no presente e no futuro escolar. Ao contrário, esses fatos históricos, mostram a necessidade da responsabilidade social e política no âmbito educacional. Por essa razão a educação precisa ser crítica, utópica e promover a emancipação dos sujeitos.

Para Paulo Freire a utopia é uma das virtudes que precisa permear a educação libertadora e tem como propósito a leitura crítica do mundo baseada numa visão utópica da sociedade e do papel da educação. Sendo assim, ao contrário do que comumente escutamos, a utopia para ele não é idealismo, ou algo impossível de ser realizado. Para ele a utopia é a dialetização dos atos de denúncia e de anúncio: “é o ato de denunciar e estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1996, p. 27). Haja vista que, o mundo inacabado que nos rodeia resulta na necessidade da denúncia da realidade opressora injusta para obtermos outra necessidade e criar perspectivas para anunciar uma nova realidade. Destarte, a utopia é o estímulo pela busca para a conquista de uma realidade projetada em que todos possam ser mais, assim, a utopia é engajada na práxis do educador atento e esperançoso que o faz caminhar para a frente como ser consciente na realização da sua história.

Outra virtude que tem destaque na pedagogia de Freire é a radicalidade e ela precisa estar presente na vida dos profissionais da educação. O conceito de radical pautado no pensamento de Freire é: “a maneira como o educador se experimenta no mundo, na rua, na praça, e não só na sala de aula. A radicalidade é a existência” (FREIRE, 2001, p.205). Ou seja, a radicalidade faz parte da práxis do educador, já que é preciso ir além daquilo que se sonha e objetiva em ter como prática educacional. O educador radical é crítico, amoroso e não impõe sua opinião como verdade absoluta, recusa o silêncio, o ativismo e o comodismo. A radicalidade é, portanto, mais um fator que contribui para a edificação da educação problematizadora, pois ela está aberta ao diálogo, ao debate. Se enraíza nas pessoas que a tem como modo de vida e de posicionamento crítico perante a sociedade.

Em contrapartida, a sectarização é sustentada pelo fanatismo, é castradora, reacionária, antidialógica e alienante. O sectário de direita ou de esquerda assume posições fechadas, se coloca perante ao povo como seu dono, procura pensar por ele e prescrever como deve agir. Assim, transforma a realidade em um mito que não pode ser mudada e por isso mantém a opressão, sendo obstáculo para a emancipação dos sujeitos. A saber:

O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu

acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar seu oponente. [...] o sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é a ação sem vigilância da reflexão (FREIRE, 1989a, p.50 - 51).

Dado o exposto, a luta em benefício das classes populares deve ser permanentemente radical e utópica, pois ao respeitá-las e compreende-las, podemos ensiná-las com significação, nos mantendo distantes de posturas domesticadoras, sectárias e elitistas. Essa deve ser a práxis permanente do educador, para que sua ação pedagógica seja voltada a democracia e que todos os alunos tem voz e vez no contexto escolar.

Para tanto, Freire nos fala que a educação precisa estar ligada ao processo de conscientização, que é mais profundo do que apenas tomar conhecimento da realidade. É a tomada de consciência que chega ao nível da análise crítica da realidade, com a busca pelo seu desvelamento da razão de ser e que se constitui numa ação transformadora dessa realidade (GADOTTI, 1991). Freire incorpora ao conceito de conscientização uma conotação político-pedagógica, que foi criada por volta de 1964, por uma equipe de professores participantes do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). Precisamente, o conceito significa:

O aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do “senso comum”. A conscientização, por isso mesmo, não pode dar-se numa prática a que falte a seriedade indispensável a quem quer conhecer rigorosamente. Mas, quem quer conhecer rigorosamente sabe também que o processo de conhecer nem é neutro nem é diferente (FREIRE, 2000, p.112-113).

Entretanto, apesar de reconhecer a profundidade do conceito, por volta do início de 1970, Freire passou a utilizar cada vez menos essa terminologia, pois muitas pessoas interpretavam a conscientização “como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo” (FREIRE, 2000, p.114). Para ele, a conscientização passa antes de tudo, pela prática e ação transformadora da realidade. Contudo, ele não recusava a importância do significado desse conceito e compreendia a conscientização como necessária a um educação provedora de humildade e respeito, na qual o diálogo é a base para uma educação emancipatória.

A conscientização autêntica exige que ultrapassemos a ingenuidade de explicação dos fatos que se baseia na relação consciência-mundo, implicando na sua transformação, na qual

não pode existir sem a práxis. O trabalho educativo baseado na conscientização, não pode ser feito por meio da manipulação de consciências, assim, estaríamos indo contra a todos os preceitos que regem uma educação humanizadora. O trabalho conscientizador no contexto escolar deve ser baseado em um movimento sério e comprometido, oportunizando aos educandos se assumirem como sujeitos do processo de busca pelo conhecimento, com o clima pedagógico voltado ao diálogo, participação e curiosidade. Assim sendo, o educador não pode se ater a transferência de conteúdo, mas principalmente sua práxis pedagógica deve se voltar a necessária interlocução entre o saber popular e o saber crítico, visto que o conhecimento precisa ter sentido e precisa ser instrumento de luta das classes populares.

Portanto, é possível afirmar que em Paulo Freire, o diálogo é mais do que uma estratégia de ensino. É um instrumento de luta que promove o princípio da práxis, estabelecendo um relação horizontal aos que se comunicam juntos. Dentro do âmbito escolar, não cabe mais espaço para o monólogo, em que somente o professor possui o direito a palavra. O antidiálogo traz implicações nefastas, ao somente depositar conteúdos nos alunos, o professor promove a invasão cultural que ocasiona na massificação das consciências, por isso: “Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto e corajoso” (FREIRE, 2006, p. 44). O educador dialógico, possui um postura estruturada e coerente entre a ética e a política da educação libertadora. Conseqüentemente, sua prática foge a todo tipo de opressão que leva o educando alienar-se, rompendo com sua vocação ontológica de ser mais.

Nesse sentido, o diálogo é uma ação cultural que visa transformação da realidade, excluindo as possibilidades de opressão que permeiam a sociedade. Dessa forma, pautar a práxis educativa na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire, exige que o educador entenda o processo de formação como também um processo de humanização, que não pode ser uma doação do educador aos educandos. Os educadores precisam enxergar os educandos como sujeitos que possuem uma biografia, que precisa ser respeitada e enxergar na educação a possibilidade de ação. Dessa maneira, a educação que é libertadora oportuniza a consciência crítica da realidade, em que os educandos buscam sempre ser mais. Sendo assim, o diálogo, a denúncia e o anúncio, a radicalidade, a conscientização são conceitos essenciais na práxis de quem busca viabilizar a construção de uma educação crítica, de quem busca na pedagogia Freireana, se manter longe dos princípios da educação bancária, que é domesticadora e alienante.

Por tudo isso, buscamos a contribuição de autores que possuem uma práxis voltada ao aluno como sujeito, que participa, fala, questiona, debate, escuta, busca e dialoga no contexto educacional. Acreditamos que somente assim, a educação pode ser instrumento para viabilizar a transformação de uma sociedade numa perspectiva humanizadora, emancipadora e igualitária. Por isso, é urgente possibilitar práticas educativas conscientizadoras, em que seja validado o direito a palavra do educando, tantas vezes negado em meio a nossa sociedade.

Para afunilar nossa discussão, na próxima seção abordamos o nível de ensino que esta pesquisa têm como foco de análise, que é o Ensino Médio e, em seguida, vamos discutir as concepções acerca dos sujeitos que frequentam esse nível de ensino.

4 ENSINO MÉDIO: HISTÓRICO, POLÍTICAS E SUJEITOS

“É sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados” –, mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e portanto segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores” (GRAMSCI, 1978, p. 136).

4.1 Contextualização histórica do Ensino Médio

Conforme a abordagem da primeira seção dessa pesquisa, é possível afirmar que a elite sempre obteve o controle sobre o acesso e a permanência na escola, como maneira de manter-se no poder do sistema econômico e estrutural vigente. Uma breve retomada pelo histórico do Ensino Médio, nos permite verificar que com essa etapa de ensino, ocorreu o mesmo, mas com o agravante de ser antidemocrática e propedêutica.

De acordo com Di Giorgi e Leite (2010) as primeiras ações educacionais no Brasil foram implementadas pelos portugueses no período colonial com auxílio de padres jesuítas em 1559. Os jesuítas estavam incumbidos de disseminar os padrões da civilização ocidental e cristianizar os indígenas. Com isso, a alfabetização da época era limitada ao ler e ao escrever para a catequese e a introdução da língua portuguesa. Sendo assim, esse sistema de ensino foi destinado cada vez mais ao preparo das elites “[...] para assegurar a continuidade do que já fora conquistado. As condições econômicas, sociais e políticas da colônia não favoreciam o desenvolvimento de um sistema educativo, nem propiciavam interesse pela educação [...]” (IBIDEM, 2010, p. 307), tendo em vista que não era exigido preparo para as técnicas de leitura e escrita. Em 1759 com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o sistema educacional no país passa a ser quase inexistente e a elite recebia a educação dentro de suas casas. Nesse período, as aulas eram lecionadas por professores indicados, que seguiam os interesses políticos da colônia (ZAMBON; TERRAZZAN, 2017).

O Império marca o início do reconhecimento da importância da educação escolar, entretanto, a educação para o povo ainda não era uma necessidade da estrutura social e econômica desse período, o que desencadeou em uma implementação desigual no país. Desse modo, apenas 10% da população tinha acesso à escola, caracterizando-se um privilégio da elite (DI GIORGI; LEITE, 2010).

No Brasil República, com o propósito de organizar o ensino secundário e modificar essas características, houve propostas de reforma impostas via decreto, o intento dessas

propostas era de edificar um ensino mais amplo do que a mera utilidade propedêutica. No entanto, essas foram medidas frustradas, pois não ocorreu nesse período a superação da sua atribuição preparatória. Assim, nesse tempo é perceptível que o ensino secundário, não modificou muito sua identidade acerca do que era no Brasil colônia, pois essa modalidade foi caracterizada como um curso de passagem, elitista, tendo em vista que apenas os filhos de famílias mais abastadas o frequentavam e sua função era apenas a preparação para o acesso ao ensino superior (ZAMBON; TERRAZZAN, 2017).

A partir de 1930, significativas mudanças ocorreram no contexto educacional, pois uma pequena parte das classes populares passa a ter acesso à escola. A reforma Francisco Campos, foi responsável por articular pela primeira vez o controle do Estado sobre a educação na criação de um sistema nacional de educação. Assim, em 1940 começa a surgir uma dualidade na educação secundária (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016).

Com o modelo econômico emergente de industrialização, surgiu a Reforma Capanema que foi responsável por profundas transformações na educação secundária. Nessa época, foi instituído um dualismo: a escola média de segundo ciclo foi ofertada para as elites com o objetivo de ingressá-las ao ensino superior. Já a classe trabalhadora, no nível médio secundário, ficou subordinada a formação profissional, para preparação dos jovens para o trabalho instrumental, que não possibilitava seu acesso ao ensino superior. Essa dualidade se deu pela exigência da escola estar em conformidade com o processo produtivo vigente. Esse quadro legitimou a permanência da organização da escola média no Brasil em dois públicos bem diferenciados: uma escola que proporciona a formação intelectual daqueles que controlam os meios da produção econômica e uma escola que almeja uma formação de preparação para o mundo do trabalho para impulsionar o mercado.

Com essa reforma que implementou os cursos profissionalizantes, o Estado manteve um sistema propício para a força de trabalho atender as necessidades do capital. Entretanto, com o discurso de que o Estado era ineficiência para promover a qualificação profissional em larga escala, surgiram as instituições Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) que atenderam ao longo de sua história as demandas do desenvolvimento industrial, a qual determinava mão de obra qualificada, viabilizada através de cursos específicos de formação profissional (KUENZER, 2005).

Contudo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o quadro do ensino profissionalizante sofre algumas modificações e pequenos avanços.

A legislação reconhece a integração do ensino profissional ao sistema regular de ensino, permitindo que seu público dê continuidade aos estudos e ingressem no ensino superior. Entretanto, mesmo o ensino profissionalizante configurando-se também com caráter propedêutico, a dualidade entre o ensino regular e o profissionalizante não foi superada, haja vista que ainda havia duas perspectivas de ensino diferentes dentro das escolas.

Por uma necessidade de uma grande produção de mão de obra em nível técnico, em 1971 a Lei 5.692 transformou o Ensino Médio em curso de profissionalização compulsória, a qual oportunizou que todos os alunos matriculados nessa etapa do ensino tivessem uma mesma formação, não operando nesse momento em distinção de classes. Entretanto, essa reforma fracassou, pois gerou recusa por parte dos sistemas educacionais e empresariais, bem como de pais e de alunos, já que o público que frequentava esse nível de ensino e o grupo empresarial que possuía interesses nessa nova força de trabalho, não se sentiam contemplados. Dessa maneira, surgiu a Lei 7044/1982, que recuperou o dualismo antes existente retornando ao sistema de educação geral e o de nível técnico (LOPES, BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016).

A partir da Constituição Federal de 1988, é decretado o dever do Estado provedor do Ensino Médio gratuito à população nos estabelecimentos oficiais de ensino e, além disso, o Artigo 205 da Constituição expõe que o objetivo da educação no Brasil visa “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/96 que até hoje vigora no sistema educacional brasileiro. Como destaca o Artigo 22 dessa lei, a finalidade da Educação Básica é “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”. Além disso, a LDB engloba 92 artigos que abordam sobre fundamentos, estruturas e normatizações acerca da educação brasileira, em todos os níveis de ensino.

O Ensino Médio, especificamente localizado no Artigo 35, é caracterizado como ciclo final da Educação Básica, com duração mínima de três anos e composto por alunos de 15 à 18 anos de idade ou mais. A LDB estabelece, currículo, organização, processos de avaliação, carga horária e, ainda quatro finalidades para o Ensino Médio como processo formativo da Educação Básica:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Dentro disso, o currículo, os conteúdos e as metodologias, segundo a LDB, devem ser organizados de maneira que predomine a oferta de uma formação geral ao aluno e as etapas de ensino devem dispor de uma base nacional comum, e ser complementada por uma parte diversificada por cada sistema de ensino dentro de suas características regionais (Art. 26).

Contudo, essas demandas são condizentes com as inúmeras transformações que o país atravessou ao longo do tempo, haja vista que para se firmar no processo produtivo atual, é indispensável que o conhecimento esteja atrelado a formação de indivíduos capazes de criar e se desenvolverem de acordo com as demandas tecnológicas que nos permeiam. No entanto, esse nível de ensino não acompanhou as modificações do público que frequenta a escola pública atual.

É possível reconhecer que o Ensino Médio brasileiro, não possui uma identidade constituída. Há vários “Ensinos Médios”, ofertados nas redes privadas e públicas nessa mesma etapa de ensino, como também diversas modalidades de Ensino Médio, já discutidas no primeiro item dessa seção. Com isso, é perceptível que essas distinções, produzem desigualdades sociais, pois se tornam um dispositivo de diferenciação social, caracterizada por duas funções. A primeira para a formação das elites com ensino focado nas questões políticas, profissionais e também ao ingresso do Ensino Superior; e a segunda voltada a formação de mão de obra capacitada para atender aos interesses do mercado de trabalho (KRAWCZYK, 2011). Desse modo, o Ensino Médio se edifica como preparação para algo, não possui um fim em si mesmo. Em outras palavras, ele está organizado como etapa do ensino que prepara para atender outras demandas, seja a do mercado de trabalho, seja a das camadas mais favorecidas para o ingresso no Ensino Superior, o que colabora para que o público que o frequenta, não enxergue sentido na sua concretude. Sendo assim, concordamos com Freire (2006) quando o autor afirma que o ensino precisa superar o caráter propedêutico, e no que diz respeito do Ensino Médio, sua função dual histórica:

Seria urgente, porém, superar o sentido propedêutico da seriação – o ensino do 1º grau preparando para o do 2º e o deste para o 3º. Cada província de

ensino deveria propor uma espécie de “plenitude” em si mesma de tal modo que, quem fizesse o 1º grau, apenas, bem feito, se sentisse capaz de mover-se com os conhecimentos dele recolhidos e não se sentir frustrado por se haver experimentado num tempo de preparação para algo que não ocorre (IBIDEM, 2006, p.53).

4.2 A perspectiva do atual Ensino Médio brasileiro

O Ensino Médio é configurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) como os três anos finais da Educação Básica no Brasil, e é um dos níveis de ensino que está mais em pauta de debate na atualidade. O contexto do Ensino Médio brasileiro passa por uma crescente mudança, tanto qualitativa quanto quantitativa, que desencadeiam avanços e dificuldades na consecução de métodos que geram processos inclusivos e excludentes, tanto no âmbito educacional, como no âmbito social (KRAWCZYK; 2011, 2013).

O Ensino Médio brasileiro, principalmente o ofertado pela escola pública, é afetado por diversas questões, a primeira delas é que há um consenso sobre a afirmação da falta de identidade dessa etapa de ensino (KRAWCZYK, 2009; 2014; 2017) o que contribui para a dificuldade de mudanças efetivas, que realmente auxiliem na melhora da qualidade do ensino ofertado, e também as contínuas reformas estruturais pelas quais esse nível de ensino tem passado. Infelizmente, há ainda outros problemas que afetam essa etapa de ensino como; fracasso escolar, evasão e desinteresse dos jovens pela escola (KRAWCZYK, 2011). Esses são apenas alguns fatores que apontam que o Ensino Médio precisa de transformações efetivas que acompanhem as mudanças que ocorrem na sociedade, pois esta escola que ai está não tem atendido as expectativas do seu público. Isto posto, refletir sobre seu funcionamento, estrutura e sobre o que se ensina e se aprende é substancial para aqueles que o investigam na atualidade.

Conforme Krawczyk (2011), a expansão do Ensino Médio no Brasil se deu de maneira mais significativa desde a metade da década de 1990. Entretanto, sua obrigatoriedade foi efetuada somente em 2009 com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a faixa escolar obrigatória dos 4 anos aos 17 anos de idade. Ainda de acordo com a autora (2014) o maior número de matriculados nessa etapa do ensino, foi registrado em 2004 com 9,17 milhões de matrículas. Os anos subsequentes foram marcados por uma redução na taxa de alunos matriculados, retomando um aumento significativo em 2008. Aumento esse que se deu provavelmente pela criação da Emenda Constitucional nº 53/2006 que implanta o Fundeb

(Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). O Fundeb, substituiu o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) que vigorou de 1998 a 2006, esse fundo propiciava recursos somente ao Ensino Fundamental. O atual Fundeb ampliou o fornecimento de recursos financeiros por parte da União desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, estimulando o crescimento de ofertas de vagas. Desse modo, a atenção voltada ao Ensino Médio é recente, haja vista que:

Trata-se de uma demanda crescente de escolarização diante da desvalorização dos diplomas em virtude da expansão do ensino e da necessidade de competir no exíguo mercado laboral, bem como de socializar a população em uma nova lógica do mundo do trabalho (KRAWCZYK, 2011, p. 754-755).

No entanto, de acordo com o Censo Escolar de 2016, no Ensino Médio houve uma redução de aproximadamente 300 mil matrículas, no período entre 2011 a 2016. O número de matriculados nessa etapa conforme o Censo Escolar atual é de 8,1 milhões. Todavia, não é somente na quantidade de matrículas que esse nível de ensino encontra problemas, esses ocorrem também em relação à reprovação e abandono escolar. Os dados desse mesmo Censo explicitam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, abandonaram a escola e na 3ª série do Ensino Médio, o número foi menor, com 6,8%. Os dados revelam ainda, que a escola média é o segmento do ensino com maior taxa de reprovação da Educação Básica com 12%, ocorrendo principalmente no 1º ano do Ensino Médio. Todo esse quadro aponta para o que Krawczyk (2011) define como uma crise de legitimidade da escola, causada não só pela estrutura social econômica, mas também pela falta de estímulos para que os jovens continuem estudando.

Pesquisadores do campo da juventude, tais como Dayrell (2007, 2014) e Carrano (2011, 2014), afirmam que a grande parte dos jovens que permanecem frequentando a instituição, estão nela somente pela necessidade do diploma, e, maior parte dos jovens que a abandonam, a consideram desinteressante¹⁹. Sendo assim, é importante refletir que:

O cenário educacional atual mostra que estamos num processo progressivo de universalização do ensino médio e, ao mesmo tempo, regressivo na distribuição do conhecimento socialmente produzido. Não temos novas

¹⁹ Os dados apresentados na página 35 de uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas em 2007, mostraram que os motivos da evasão escolar na juventude referem-se respectivamente: em primeiro lugar pelo fato do jovem achar a escola desinteressante (40,3%), em segundo, a necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%), em terceiro acesso à escola (10,9%) e outros motivos (21,7%). Essa pesquisa pode ser acessada no endereço: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos>.

metodologias de ensino nem uma prática escolar que possibilite a interlocução crítica e reflexiva com o mundo contemporâneo. Mais ainda, podemos afirmar que o processo de expansão do ensino médio corre o risco de acontecer de maneira simultânea com a intensificação de processos que reforçam a desigualdade de oportunidades da sociedade brasileira (KRAWCZYK, 2014, p. 35).

Nessa perspectiva, a mesma autora (2014) afirma que o Ensino Médio advém de um projeto tardio de democratização da educação pública, que até o momento não se constituiu por completo. Desse modo, muito se fala que o ensino ofertado pelas escolas públicas é de baixa qualidade. Entretanto, para definir o significado de qualidade no Ensino Médio é preciso ter em mente que esse é um conceito historicamente produzido e que necessita de debate e negociações permanente. Nesse sentido, exige esforço dialógico e democrático entre os atores sociais responsáveis e a população interessada. Por isso,

[...] é preciso criar condições institucionais e de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população e, principalmente, faz-se necessária uma cultura social democrática que tenha como princípio de qualidade a inclusão de todos os nossos jovens, numa relação significativa com a escola (KRAWCZYK, 2014, p. 23).

No Ensino Médio, é possível identificar diversas propostas curriculares que inclinam-se para uma padronização desse nível de ensino, mesmo ele sendo tão diverso em suas características de modalidade e funcionamento, como; Ensino Médio regular, Ensino Médio profissionalizante, Ensino Médio Integral. Dentro dessas propostas que apontam para uma homogeneização, não é levado em conta que o Ensino Médio regular que recebe a maior parte dos jovens alunos, é mantido com menores recursos financeiros, e é também a modalidade de ensino que menos recebe atenção na pauta de discussões sobre sua importância. As modalidades de ensino com jornada ampliada, como as de tempo integral e ensino técnico, são, segundo Krawczyk (2014), as que mais consomem os recursos financeiros, pois são segundo o discurso assistencialista de alguns setores da sociedade, as melhores formas de proteger os jovens do perigo da rua, das drogas e do abandono. Há também o discurso que afirma que a profissionalização nessa faixa etária é decisiva. Por fim, há os que declaram que quanto mais tempo os jovens passam na escola, maior o rendimento, estes enxergam a escola integral “como possibilidade de vivenciar experiências que possibilitem uma formação humana plena, articulando ciências, tecnologia, cultura e trabalho numa proposta político-pedagógica” (KRAWCZYK, 2014, p. 30).

A autora nos convida a reflexão antes de se concretizar uma política educativa desse porte, haja vista que medidas como essa, não podem ser mais uma que entulhe o sistema

educacional com teor de possíveis inovações. Ademais, propostas como essa, não foram eficazes também em países referências de educação, tais como: França, Finlândia, Dinamarca e Bélgica.

Nessa perspectiva, o currículo da escola média é configurado como espaço de disputa por diferentes grupos sociais, os quais concorrem pela tomada do conhecimento historicamente produzido, haja vista que esses grupos enxergam no campo educacional, uma grande oportunidade de inserir suas propostas e disseminar os princípios do mercado de trabalho. O conhecimento na atual conjuntura das formas de produção é o capital mais importante do trabalhador. Essa visão é impulsionada pelos discursos das esferas políticas, empresariais e midiáticas, as quais apontam que o Ensino Médio é a etapa de ensino que insere os jovens no mercado de trabalho. Krawczyk (2014) afirma que a presença do setor empresarial na educação atualmente é uma constante, com o objetivo de colocar a educação a serviço do mercado. Com isso, o Estado e a iniciativa privada atuam em conjunto nas práticas da gestão escolar. O objetivo do setor privado é atuar na escola fornecendo:

[...] material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado (IBIDEM, 2014, p. 36-37).

Com isso, é perceptível que o Ensino Médio tem atendido os interesses do mercado e não da população que o frequenta. O empresariado aponta que o Estado deve assegurar “a formação geral básica do aluno: conhecimentos essenciais em matemática, português, língua estrangeira e as competências necessárias para ser exitoso no mundo do trabalho” (KRAWCZYK, 2014, p. 29). Sendo assim, este setor encaminha um processo que indica práticas e controle de qualidade e as referências dessa qualidade, as quais atendem muito mais as necessidades do mercado, do que as necessidades da sociedade. Desse modo, o âmbito educacional é permeado pela lógica da gestão empresarial:

O modelo (ou tecnologia) de gestão hoje valorizado pela sua eficiência e a proposta pedagógica que o acompanha articulam um conjunto de atributos individuais a outros atributos próprios das relações de mercado: valores e comportamentos adequados à reprodução do estágio atual do capitalismo. Deles deriva um conceito de qualidade educacional próprio da cultura empresarial, que se ancora na competitividade, na eficiência, no individualismo, na liderança, no controle dos resultados e no retorno em curto prazo. Nas escolas que adotam esse conceito há uma simulação, por meio do modelo pedagógico, das estratégias e das competências necessárias para um empreendimento profissional e/ou empresarial, dependendo do “sonho de cada aluno”. É a construção de um futuro ancorado na ideia do

esforço individual, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo. (KRAWCZYK, 2014, p. 33)

Essa projeção retoma o debate entre educação geral em oposição a formação profissional pela qual o Ensino Médio passa desde 1940 com a introdução das escolas técnicas de nível médio, que se desenvolveu com o objetivo de atender a indústria em progresso. Desde então, o empresariado vem se apropriando de responsabilidades acerca da formação de mão de obra em conjunto do governo federal.

Ainda de acordo com a autora (2014), pautar o currículo em um modelo que atende à demanda do mercado de trabalho, traz grandes riscos à educação, tendo em vista que a educação escolar necessita proporcionar ao seu público uma formação mais ampla, para que os jovens alunos possam compreender criticamente as relações sociais as quais estão inseridos. Nesse mesmo prisma, Freire (2006, p.53) aponta:

Se a escola, de corte burguês, se preocupa apenas com o ensino autoritário dos conteúdos, ocultando, no processo, razões de ser dos fatos ou falando de falsas razões deles, numa escola de governo progressista se torna imperioso o ensino dos conteúdos, a que se junta a leitura crítica e desocultante da realidade.

É importante ressaltar ainda que por muito tempo, cursar o Ensino Médio fez parte do capital cultural somente das camadas mais privilegiadas da sociedade, sendo algo praticamente naturalizado para esse público. Porém, aos jovens e as famílias pertencentes as camadas populares, o acesso a terceira etapa do ensino básico, é algo recente e por muitas vezes não é exigido por parte da instituição familiar que os filhos permaneçam estudando, constituindo exatamente aí o desafio da motivação de dar continuidade aos estudos e ao sentido do Ensino Médio (KRAWCZYK, 2011). Diante desse quadro, a autora (2011) ressalta que o Brasil está diante de uma nova geração que ocupa os bancos escolares da escola média, uma geração com baixa renda e mais escolarizada que seus pais e que isso configura também na complexidade dos jovens encontrarem sentido na experiência escolar que desencadeie em pensar e agir para conseguir um trabalho. Não obstante, é preciso salientar que a função do Ensino Médio historicamente cumpre um papel dual na formação de seus alunos, de acordo com a classe à qual se destina, haja vista que:

[...] a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade (RAMOS, 2008, s/n).

Essa dualidade, implica em consequências a essa etapa do ensino, como por exemplo, não possuir um fim em si mesma. Portanto, é fundamental constituir um breve resgate histórico sobre essa etapa de ensino para compreender como ela foi edificada e identificar por meio dos documentos legais que a regem, qual é a concepção de juventude presente e o que esse nível de ensino pretende proporcionar ao seu público.

4.3 A juventude e a visão do contexto educacional: desconstruir para construir

Grande parte dos profissionais da educação reproduzem a visão de senso comum que permeia o imaginário social, concebendo-os sob uma vertente naturalista e universal. Normalmente esses profissionais, compreendem a juventude como um devir, uma fase de transição e preparação a fase adulta (LIMA; LIMA, 2012). Ao não conhecerem as expectativas, necessidades e pretensões juvenis, a escola se fecha a possibilidade de um diálogo profícuo entre escola e juventude e juventude e sociedade. Como consequência disso temos conflitos que geram situações de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares. Dayrell e Carrano (2014) afirmam que os problemas dos jovens com escola, são muito mais problemas de relacionamento entre instituição, professores e alunos do que um problema a ser equacionado. Isso ocorre devido ao fato de que a escola uniformiza a categoria aluno e não enxerga a diversidade que há entre os jovens alunos que ocupam os espaços escolares.

Teixeira (2014) aponta que os profissionais que lidam com a juventude, precisam considerar que o aluno, antes de tudo, é um jovem, nesse sentido, jovem é substantivo, é o essencial, já aluno é adjetivo, acessório. Dessa maneira, não podemos enxergá-los de forma homogênea, pois como já apontamos anteriormente, não podemos reduzir a compreensão da juventude sob a ótica da existência de uma cultura juvenil ou ainda, concebê-los a partir de uma definição etária ou cronológica. Compreende-los sob essas perspectivas, seria simplificar a realidade complexa que envolve essa categoria social sob os diversos aspectos do tecido social. Nesse contexto, para nós, jovens no plural nos remete a compreensão das características que essa categoria social possui em comum, desse modo, não temos a pretensão de afirmar que todos possuem essas características de maneira uniforme.

Portanto, devemos nos distanciar da visão de senso comum sobre nossa compreensão do que é ser jovem, esse pode ser um primeiro passo para que nós possamos nos aproximar mais deles e então compreende-los melhor. A escola não pode desconsiderar as manifestações juvenis, visto que elas podem ser um ponto de partida para resoluções de conflitos no interior

escolar e também podem contribuir para ensino aprendizado com sentido. Assim, conhecer os jovens emana da convivência com eles, da assimilação entre suas similitudes e suas diferenças, e da leitura dos sinais que eles emitem.

Encontra-se entre os jovens, além de uma diversidade de subjetividades, variadas condições de acesso aos meios educacionais, culturais e econômicos, esse é mais um fator que contribui para a compreensão que a juventude é uma categoria social múltipla e dinâmica. Desconsiderar o que é ser jovem no contexto escolar atual, inviabiliza a noção de sujeito, perde-se a dimensão do que é a identidade juvenil (ABRAMOVAY, 2015). Sendo assim, admitir a juventude como um ritual de passagem para a vida adulta, como uma fase de conflitos e rebeldia, também não colabora para a garantia de direitos dos jovens alunos. A experiência anterior dos adultos que convivem com os jovens, não pode servir de parâmetro para lidar com suas culturas juvenis. É nesse sentido que conhece-los, dialogar, escutar são ferramentas imprescindíveis para as pessoas que se relacionam com os jovens.

As instituições escola e família são as responsáveis fundamentais pela socialização dos jovens. Estas afetam diretamente na maneira como os jovens experimentam seu estatuto de alunos e no modo como se desenvolvem como atores sociais. Além disso, Arroyo (2014) nos adverte que os órgãos públicos não dialogam com os jovens e professores, não os escutam, nem os respeitam, eles tratam os atores escolares, em grande parte, como marginais e omitem a sua participação nas decisões que os afeta diretamente.

Neste sentido, o desafio que se propõe no cotidiano escolar é colocar o jovem como sujeito protagonista de sua aprendizagem, na qual sua identidade juvenil seja percebida e valorizada, distanciando-se das concepções do senso comum, pois os jovens não se preparam somente para o futuro, mas vivem, sentem sua juventude no presente. Assim, a escola não pode mais desconsiderar as formas com que os jovens se manifestam e os saberes que estes carregam consigo. Nessa perspectiva, a escola precisa ser no presente dos jovens um espaço significativo para sua vida, pois é nesse local que eles passam grande parte de sua juventude. Contudo, o que pretendemos não é um “barateamento” da educação e propor aos jovens alunos²⁰ somente o que se gosta ou que se tem contato, mas é partir do contexto real que eles possuem e construir com eles novos saberes. Como nos diz Freire (1987), partir da cultura popular para a cultura erudita.

É necessário compreender primeiro que suas culturas são como um ponto de partida para aprofundar e ressignificar as aulas e alguns conteúdos

²⁰ Termo utilizado pelo pesquisador Juarez Dayrell. O estudioso afirma que antes de serem alunos os indivíduos são jovens, por isso emprega esse termo em seus escritos.

sistematizados que compõe o Currículo. A proposta se refere, portanto, ao ato de contemplar, durante o processo de ensino-aprendizagem, as manifestações e os anseios do jovem para que o ensino seja significativo, contextualizado, interessante e desejado (OLIVEIRA, 2017, p. 132).

Os jovens precisam sentir-se bem e valorizados no ambiente escolar, visto que, não há motivos para continuar num local de presente vazio, somente com promessas de um futuro melhor muitos anos depois. Para Lima e Lima (2012, p.224):

A escola não pode mais desconsiderar os jovens, nas suas manifestações e nas suas formas de organização, interação, comunicação e expressão. Por mais paradoxal que seja, encontra-se ainda presente na concepção da maioria dos educadores das instituições de ensino brasileiras a visão estereotipada de juventude, que teve influência médica e biológica. Esses profissionais desconhecem, ou mesmo ignoram, as singularidades e diversidades presentes nos diversos tempos e espaços do ser jovem. Não os concebem enquanto sujeitos construtores do seu processo de formação, do qual a expressão, a estética, a socialização, a música, os vínculos, o corpo, a afetividade, a forma de se vestir, de falar, de se organizar, encontram-se imbricados nas tramas das relações sociais.

Além disso, não podemos permitir que a escola seja um espaço de resignação, pois ao problematizar as questões que os jovens trazem consigo, esses tornam mais conscientes de si e do mundo que os cercam.

Portanto, ao reconhecer as culturas juvenis e valorizá-las, os atores escolares podem viabilizar a criação de práticas para que os jovens possam se desenvolver plenamente. Numa perspectiva de educação para emancipação humana, num constante projeto de transformação da realidade.

Desse modo, faz-se necessário diminuir a distância entre o mundo dos jovens e o mundo escolar, as culturas juvenis podem contribuir para que a instituição escolar e seus professores abram campos ao entendimento adotando a investigação e a escuta como ferramentas para a compreensão das identidades e comportamentos de seus jovens alunos. “Uma vez que a escola pode recuperar seu prestígio entre os jovens, na medida em que são reconhecidos como sujeitos produtores de cultura” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 54).

Diante da realidade, é necessária a busca por alternativas que auxiliem na situação de incomunicabilidade, conflitos entre atores escolares e aprendizagem significativa aos jovens. Tendo em vista essa exposição sobre como os jovens são vistos no contexto educacional, se faz necessária a apresentação dos motivos pelos quais os jovens são concebidos sob uma vertente naturalista e como um indivíduo que se prepara para o futuro. Diferentemente dessa concepção a juventude concebida de maneira crítica, é embasada em autores que estudam, pesquisam e militam para que as juventudes, sejam reconhecidas como categoria social em

que suas singularidades precisam ser legitimadas no contexto educacional e social e que suas manifestações não sejam motivos para desencontros e conflitos no âmbito escolar.

4.4 O conceito de Juventude numa perspectiva histórica

O tema juventude tem ganhado gradativamente espaço no debate crítico na área da educação. Apesar do avanço em relação ao debate sobre a temática, a juventude no contexto social e educacional atual, ainda tem causado imprecisão em suas definições (SPÓSITO, 2009). Dessa maneira, é possível constatar que o estudo do conceito perpassa por diversas discussões sejam elas de cunho político, econômico, geracional e educacional. Entretanto, mesmo essas discussões ocorrendo em diferentes campos, é possível destacar um ponto que elas possuem em comum: a presença de estereótipos e mitos acerca da compreensão dessa categoria. As palavras: “jovem” e “juventude” diferem de sentido de acordo com tempos históricos, comumente são palavras marcadas de adjetivações e contribuem para a disseminação do senso comum que está presente na escola na concepção de gestores e professores.

En una perspectiva antropológica, la juventud aparece como una <<construcción cultural>> relativa en el tiempo y en el espacio. Cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son enormemente variables (FEIXA, 2012, p.28, grifos do autor).

Nas palavras de Abramovay (2015, p. 23):

No senso comum, o termo “juventude” refere-se a um ciclo ou a um quase não ciclo de vida, definido mais por uma passagem entre a infância e a condição de adulto. Durante esse período, se produziriam singulares mudanças biológicas e psicológicas, que derivariam em formas de ser e estar na sociedade e de reagir ou se inserir nas culturas modeladas pelos adultos, em especial os mais significativos – como pais e professores – e por normas sociais estabelecidas.

Assim sendo, é perceptível que a juventude é uma elaboração social cultural e que os jovens sempre existiram, contudo, a juventude passou por diversas interpretações ao longo do tempo (FEIXA, 2012). Para Lesko e Talburt (2012) a juventude é uma invenção da sociedade e não somente uma categoria unibiológica, Os jovens já foram tidos como propriedades de seus pais, eram forçados ao trabalho sem direitos legais. Atualmente o contexto social se

modificou e a juventude é uma instituição pública, preservada em lei²¹. Baseado em alguns cenários, a juventude acaba sendo alvo de alguns rótulos de determinados problemas sociais, tais como: droga, violência, uso excessivo de mídias, apatia, individualismo entre outros. Essas adjetivações levam a uma visão homogênea e negativa dos jovens, revelando concepções naturalistas e superficiais presentes na sociedade em diversos contextos históricos. De acordo com Pais (2008, p. 8) o sentido de compreender a juventude no contexto atual passa:

[...] pelo desvendar das representações que, através de sucessivas adjetivações, fazem da juventude uma realidade mascarada, por vezes uma ficção ou até mesmo um mito. Essas adjetivações rotulam os jovens ora de apáticos ora de turbulentos; de hedonistas, mas também de conformistas... Isto é, de uma forma contraditória e metonímica, em que o todo é tomado pelas partes – as partes mascarando o todo e vice-versa.

A interpretação atual da sociedade acerca da juventude é que esta é vista como uma fase de vida sinalizada por uma volubilidade, inconstância em suas atitudes e principalmente como fase de vida com vistas de preparação para o futuro, que teve origem nos séculos clássicos da Grécia. Na arte clássica, a juventude era descrita como “deportistas mostrando su cuerpo, guerreros combatiendo, muchachos filosofando y discutiendo con sus maestros, héroes y heroínas luchando contra los dioses” (FEIXA, 2012, p.37). Segundo Ortega Y Gasset (2016) no século XVIII, a sociedade abominava qualquer qualidade juvenil, dessa forma os jovens, meninas e meninos escondiam sua juventude com perucas, pois queriam aparentar ter sessenta anos de idade. Pais (2009, p. 373) contribui nessa análise, ao afirmar que o desejo dos jovens era a velhice, pois “havia uma socialização dos jovens por antecipação da velhice”. Isso ocorria, uma vez que a própria sociedade da época não era organizada de forma que esse jovem se sentisse incluído com suas características e manifestações próprias da juventude. O anseio de se tornar maduro era grande “os costumes, os prazeres públicos, estavam ajustados ao tipo de vida próprio das pessoas maduras, e eles tinham que se contentar com os restos que elas deixavam [...]” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 336).

Ariès (2011) ao analisar obras e escritos franceses da Idade Média, verifica que no século XVII, no idioma francês existia somente a palavra *enfant* (criança, menino), que caracterizava o período da infância pela ausência ou precariedade na fala. Além disso, a palavra criança também era utilizada para se referir também as “crianças maiores”, as quais

²¹ Em 5 de agosto de 2013, foi criado a Lei nº 12.852, estabelecendo o SINAJUVE (Sistema Nacional da Juventude) em que Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude.

atualmente chamaríamos de adolescente. Nesse período, não havia separação entre o mundo adulto e infantil e também não havia um modelo educacional organizado tal qual conhecemos hoje: “La institución escolar, que hoy consideramos exclusiva de niños y jóvenes, acogía entonces a gente de todas las edades” (FEIXA, 2012, p.42 e 43). Dessa forma, a sociedade caminhava sem dar ênfase para as fases de vida dos seres humanos, pois os únicos marcos que se destacavam eram a criança, o adulto e o idoso. A juventude como conceito existia, mas era repleta de ambiguidades e não era valorizada. Sua característica marcante na época era somente a força, a qual poderia ser utilizada para ajudar a si mesmo e aos outros.

[...] essas sociedades da juventude eram sociedades de solteiros, em épocas em que, nas classes populares, as pessoas geralmente se casavam tarde. A oposição, portanto, era entre o casado e o não casado, entre aquele que tinha uma casa própria e aquele que não tinha, que morava na casa de outrem, entre o menos instável e o menos estável. Portanto, é preciso sem dúvida admitir a existência de sociedades de jovens, mas no sentido de celibatários. A "juventude" dos celibatários, do Ancien Régime, não implicava nem as características que, tanto na Antiguidade como nas sociedades etnográficas, distinguem o efebo do homem maduro, Aristogíton de Harmódio,- nem as que hoje opõem os adolescentes aos adultos (ARIÈS, 2011, p. 10).

De acordo com Lima e Lima (2012) com o surgimento da Revolução Industrial é que emerge o termo adolescência, sendo essa foco de interesse das ciências médicas e psicopedagógicas, influenciadas pelo positivismo, essas duas ciências foram as precursoras a segmentar a vida humana em faixas etárias. Todavia, para essas áreas do conhecimento, o que se discutia sobre os adolescentes era somente o fator biológico, desconsiderando suas relações sociais.

¿Cuándo surge, pues, esa realidad social que hemos venido en llamar <<juventud>>, en la sociedad occidental? ¿Cuándo se generaliza un período de la vida comprendido entre la dependencia infantil y la autonomía adulta? ¿Cuándo se difund en las condiciones sociales y las imágenes culturales que hoy asociamos a la juventud? Sin duda, la Revolución Industrial tuvo mucho que ver con todo ello (FEIXA, 2012, p.45).

Desse modo, para Pais (2009) no século XX com o surgimento das duas Grandes Guerras é que a juventude começa a ganhar visibilidade e se firma como conceito, pois valorizava-se demasiadamente a força dos jovens no que se refere ao auxílio do combate desses eventos. Nessa perspectiva, Feixa (2012, p. 51) afirma que:

Si la adolescência fue descubierta a finales del siglo XIX, y se democratizo en la primera mitad del XX, la segunda mitad del siglo ha presenciado la irrupción de la juventud, ya no como sujeto pasivo sino como actor protagonista en la ensena pública.

O pós guerra foi responsável por consideráveis transformações da sociedade, isso influenciou também a maneira de conceber a juventude. Barbiani (2007) afirma que nessa época, nos países latino-americanos, a juventude começa a ser vista como sujeitos de direitos e de consumo “consolida um discurso jurídico, um discurso escolar e uma florescente indústria, reivindicando a existência dos jovens como sujeitos de direito e como sujeitos de consumo” (BARBIANI, 2007, p. 141). Desde então, a juventude passou a ser reconhecida e se firmou dentro de espaços, de sociabilidade, de experiências coletivas:

Lo que hay de nuevo hoy en la juventud, y que se hace ya presente en la sensibilidad del adolescente, es la percepción aun oscura y desconcertada de una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patron-eje de las conductas, ni las escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 3).

Esse quadro comentado pelo autor acima, corrobora para a compreensão de que os jovens a partir desse momento da história passaram, a ser vistos como sujeitos que já não vivem as sombras da socialização adulta. Podemos constatar que a juventude foi desvalorizada e colocada a margem da sociedade por muito tempo, a sociedade da maneira como estava organizada, não admitia a sua existência, pois “a juventude vivia na servidão da maturidade” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p.337).

Pais (2009) observa que outrora com mais facilidade e ainda hoje em algumas culturas específicas como tribos indígenas, as pessoas transitam pelos ritos de passagem que marcam a divisão entre a juventude e a vida adulta, fazendo com que em apenas uma cerimônia, a criança ou o jovem se torne adulto. Entretanto, majoritariamente na sociedade atual, já não há tantas demarcações em relação às divisões de fases da vida. Isso ocorre porque houve um prolongamento em termos de tempo de vida, no presente é comum vermos pessoas com 30 ou 60 anos se considerarem jovens.

Ainda hoje, nos chama atenção o fato de que é perceptível a visão estereotipada que muitas pessoas têm sobre os jovens. Isso evidencia os resquícios de como a sociedade enxergava os jovens outrora. Os discursos que caracterizam os modos de ser segmentados em faixas etárias são os mais comuns, as relações humanas são sempre vistas como um devir, uma passagem, transição de uma fase para a outra. Nessa trama, a juventude é vista de forma negativa, como se o jovem fosse alguém que não chegou a ser, marcado pela perspectiva de preparação para o futuro, dessa forma, nega-se o presente vivido dos jovens, desconsiderando os modos como eles próprios se enxergam e vivenciam sua juventude.

4.5 Juventudes: Conhecer para Compreender

Conceituar a juventude não é tarefa fácil, tendo em vista que vários autores exploram o conceito sob diversas vertentes. Nesse sentido, optamos por nos respaldar em autores críticos, cujo a compreensão acerca da juventude extrapola a naturalização dessa categoria, o que condiz com os propósitos desse trabalho.

Dessa maneira, analisando as visões estereotipadas que grande parte da sociedade tem em relação a juventude, nos deparamos com convicções de que os comportamentos juvenis são marcados por atitudes irresponsáveis, hedonistas, apáticas e rebeldes. Essa visão é baseada num ponto de vista relativo entre aplicação e confirmação, pautados em práticas juvenis pessoais e subjetivas (DAYRELL, 2007). Sendo assim, a juventude é quase sempre naturalizada e concebida como:

[...] la fase de la vida individual comprendida entre la pubertad fisiológica (una condición<<natural>>) y el reconocimiento del estatus adulto (una condición<<cultural>>), la juventud ha sido vista como una condición universal (FEIXA, 2012, p.26, grifos do autor).

Contudo, atualmente a partir de contribuições de vários autores e de algumas áreas de conhecimento, temos uma visão crítica sobre o que é ser jovem no contexto atual.

Não podemos mais compreender a juventude como categoria de conceituação fechada, mas temos que buscar outras concepções que permitam considerá-la não só na sua diversidade, assim como nas formas desiguais de acesso e apropriação dos bens materiais e simbólicos. [...] Nesse sentido, acreditamos na viabilidade de entender a juventude a partir dos sujeitos que a constituem (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 51).

Para esses autores, a juventude não pode ser minimizada a compreensão de uma fase de transição, mas deve ser entendida como uma etapa da vida em que todos indivíduos existentes irão passar ou já passaram. Esses teóricos nos auxiliam no entendimento de que os jovens vão além de características biológicas e etárias, assim a concepção destes é que os jovens são completos, indivisíveis, que reproduzem e produzem culturas. Por isso, de acordo com Pais (1990) a juventude deve ser compreendida como “curso da vida”, que por conseguinte é resultado de um complexo processo de construção social. “A segmentarização do curso de vida em sucessivas fases – a juventude aparece associada a uma delas – é, por conseguinte, produto de um complexo processo de construção social”. (PAIS, 1990, p. 146).

O autor aponta para uma visão mais crítica em relação a juventude, nesse contexto, falar de juventudes em Pais é completamente diferente de falar em juventude como uma

referida fase de vida. De acordo com o autor, para que possamos falar de juventudes, precisamos falar com as juventudes, ao qual exige

[...] nesta ordem de ideias, um radical ascetismo de vigilância epistemológica que nos obriga a partir do pressuposto metodológico de que, em certo sentido, a juventude não é, com efeito, socialmente homogênea. Na verdade, a juventude aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações. Dar importância a este pressuposto metodológico parece tanto mais conveniente quanto é certo que, como se tem vindo a insistir, a noção de juventude é uma das que mais se têm prestado a generalizações arbitrarias (PAIS, 1990, p. 149).

Conforme Pais (1990) a juventude foi tratada pelo senso-comum como um mito difundido a partir da fragmentação das culturas juvenis. Segundo o autor, existem duas correntes²² de perspectivas teóricas acerca da sociologia da juventude: a geracional, que delinea a juventude como fase de vida que se apresenta de forma unitária pelo fator idade. E a classista, que analisa as relações dos jovens com a sociedade são estabelecidas conforme as classes sociais nas quais estão inseridos. Entretanto, tanto para uma corrente teórica quanto para outra o centro da discussão é a continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais, considerando assim, a juventude como uma geração social. A geração social é encarada como um auto registro a outras gerações que se divergem. Sendo assim, a juventude é visualizada como uma etapa que leva a ser adulto, e que passa por momentos de rompimento, crises de gerações e conflitos (PAIS, 2003).

Nesse sentido, é perceptível que muitos homogeneizam a juventude a um conceito unitário, especialmente porque quando comparadas a outras gerações, possuem distinções comportamentais relevantes. No entanto, outros visualizam os jovens de maneira heterogênea e única, singularizando o comportamento juvenil de outras categorias.

De modo detalhado, a corrente geracional admite uma cultura juvenil que de certa forma se opõe ou complementa os valores de outras gerações. Dessa forma, os sujeitos são unidos pelo sentimento de pertença ao grupo que partilha dos mesmos gostos, interesses, visões de mundo e etc. A questão principal que se discute nessa corrente descreve sobre a continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais, ou seja, os jovens tanto podem

²²Segundo Pais (2003) a primeira corrente, a geracional é baseada no funcionalismo do sociólogo israelense Shmuel Eisenstadt e principalmente difundida por Karl Mannheim sociólogo húngaro em 1952. Já a corrente classista, é marcada pela “obra organizada por Stuart Hall e Tony Jefferson, *Resistance through Rituals*, publicada originalmente em 1976” (GROPPO, 2015, p. 20).

representar os valores de uma cultura juvenil específica, ou se opor aos valores arraigados de gerações mais velhas, quanto também podem acrescentar novos valores a essa (PAIS, 1990). De acordo com os adeptos a essa corrente, a juventude é modelada de acordo com a construção de seu tempo histórico, o que leva a enfatizar a importância do conceito de geração que auxilia na compreensão de qual tempo e de que juventudes está se falando, tendo em vista que os jovens de hoje podem ou não compartilhar os modos de ser de gerações anteriores (ABRAMOVAY, 2015).

Já na corrente classista, as relações entre os jovens são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe, os valores compartilhados pelos jovens são equivalentes às suas respectivas classes sociais. Para os que defendem essa corrente, as manifestações dos jovens, são utilizadas para desafiar o consenso e a ideologia dominante. Sobre as manifestações dos jovens nessa corrente, Pais pontua que são “As *distinções simbólicas* entre os jovens (diferenças de vestuário, hábitos linguísticos, práticas de consumo, etc.) são sempre vistas como diferenças interclassistas e raramente como diferenças intraclassistas” (1990, p. 158, grifo do autor).

Para o autor, ambas correntes são entendidas como processo de internalização, de normas e de socialização. Outro fator que as aproxima é que tanto a corrente geracional, como a classista, possuem certa resistência à cultura dominante. Ora pelos valores da cultura dominante de gerações mais velhas (corrente geracional), ora resistência a valores de classes sociais dominantes (corrente classista). Segundo o autor: “Daqui resulta que, de um ou de outro modo, as culturas aparecem subordinadas a uma rede de “determinismos” que, estruturalmente, se veicularam entre “cultura dominante” e “subculturas” (PAIS, 1990, p. 160).

Entretanto, o autor se posiciona numa vertente antropológica das experiências cotidianas dos jovens e argumenta que não podemos nos fixar exclusivamente a uma corrente, por isso ele assume a concepção de culturas juvenis, que é uma linha baseada nas experiências juvenis:

Em vez de teimosamente me agarrar a uma, e uma só, destas correntes teóricas, o exercício a que me proponho é o de olhar as culturas juvenis a partir de diferentes ângulos de observação, de tal forma que umas vezes elas aparecerão como culturas de geração, outras como culturas de classe, outras vezes, ainda, como culturas de sexo, de rua, etc (PAIS, 2003, p. 109).

Pais (2003) parte do pressuposto que os jovens são heterogêneos, desse modo, não há uma única forma de ser jovem no contexto atual. Ao se referir aos jovens, o estudioso defende o conceito de culturas juvenis, pois são:

[...] um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses “significados compartilhados” fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano (PAIS, 1993, p. 56).

Portanto, as culturas juvenis, são entendidas muito além de concepções biológicas ou segmentarização de idades. Os jovens são nessa vertente, compreendidos como sujeitos culturais, que produzem e consomem culturas. Carrano (2009) corrobora nesse contexto, revelando que as culturas juvenis podem ser entendidas como conjunto heterogêneo de expressões e práticas socioculturais, pois:

São gestos, símbolos, formas lúdicas de sociabilidade, redes de relacionamento, canções e múltiplas formas de utilizar e representar o corpo aparentemente sem sentido para os «de fora», mas que dão a liga da experiência comunitária de vivência da juventude neste nosso tempo histórico (CARRANO, 2009, p. 163).

Desse modo, verificamos que a juventude deve ser entendida muito além de uma fase de vida de preparação para o futuro, pois os jovens representam um sujeito cultural, que expressam e produzem culturas. Feixa (1999) ao apontar que os jovens são sujeitos plurais, que expressam suas manifestações de formas muito próprias, afirma que ao falarmos de culturas juvenis, devemos falar no plural, para frisar sua multiplicidade. Pois, na sociedade em que vivemos há mais de um modo de ser jovem e nesse sentido, os jovens devem ser reconhecidos como sujeitos de diversidades culturais.

Isto posto, as culturas juvenis, segundo Pais (1993) precisam ser compreendidas para serem incorporadas à realidade social. No que se refere à escola, precisamos estar atentos ao universo dos alunos, bem como suas manifestações cotidianas, para superar a visão de senso-comum sobre os jovens que está impregnada na instituição. Por isso, devemos [...] “desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam. [...]” (PAIS, 2006, p.13). As culturas juvenis redirecionam os olhares para as juventudes, de forma que nós, educadores, possamos enxergar os sujeitos jovens como atores sociais, os quais tem muito a dizer, não somente ouvir. Nesse sentido, a compreensão das culturas juvenis, nos auxilia a estarmos atentos a diversidade que frequenta os bancos escolares, considerando que há distintos tipos de jovens, aos quais não se podem enquadrar rótulos.

Para caracterizar o universo simbólico próprio dos jovens atuais, que diferencia os gerações anteriores, os autores Carrano (2009, 2007, 2014) e Dayrell (2007, 2014), utilizam também o termo “condição juvenil”, pois para esses autores esse termo auxilia na compreensão mais profunda sobre os jovens, a fim de superar os mitos que nutrem o senso comum.

Optamos por trabalhar com a ideia de “condição juvenil” por considerá-la mais adequada aos objetivos dessa discussão. Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Essa reflexão possibilita que os jovens não percam as dimensões que estão além das relações interpessoais mais imediatas e é possível perceber traços semelhantes da juventude atual, sem que seja descartada a diversidade e pluralidade de vivências. Nesse sentido, o autor (2007) indica três dimensões que constituem a condição juvenil: as culturas juvenis, que são as manifestações que expressam o modo como jovens pensam a respeito de suas próprias experiências de vida e suas posições sobre ela, assim a dimensão simbólica é cada vez mais utilizada como forma de comunicação. Os jovens nessa perspectiva se tornam mais que fruidores de cultura, se colocam também como produtores culturais. Outra dimensão da condição juvenil, que também é aliada às expressões culturais, é a sociabilidade. Essa é desenvolvida entre os grupos de pares que os jovens criam para desfrutar tempos e espaços que habitam. Para Dayrell (2007, p. 1111) “A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, “trocam idéias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos”. Assim, a turma de amigos possibilita abertura de espaço para estabelecer o espelho de sua própria identidade, ao qual é possível descobrir diferenças e semelhanças em relação aos outros (PAIS, 1993). Entretanto, temos que nos atentar as manifestações de violência²³ que ocorrem nessa dimensão, que segundo Dayrell (2007) costumam ocorrer nos grupos de amigos.

²³ “Apesar de não serem generalizadas [...] As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma

Por fim, temos a dimensão denominada: o espaço e o tempo, que são os locais onde os jovens constroem seus espaços sociais, nos quais os jovens atribuem sentidos próprios. São nesses locais que os jovens constituem seu cotidiano, reinventando os espaços urbanos. Dessa maneira, pode-se dizer que a condição juvenil ocorre numa configuração espacial, firmando assim, sua territorialidade²⁴.

Na concepção de Dayrell (2007) essas três dimensões são posturas fundamentadas nas experimentações que os jovens buscam para superarem a rotina cotidiana, nesse sentido as dimensões da condição juvenil são sublinhadas pela lógica do “vaivém”, marcadas pelas reversibilidade e inconstância de meios que utilizam para viver a juventude. Essa lógica também é caracterizada por Pais (2008) como yoyogeneização da condição juvenil que traduz a inconstância das juventudes atuais. Essa trama se delineia da seguinte forma, os jovens vão e voltam de diferentes turmas de amigos, trabalhos, estilos musicais e relacionamentos amorosos. Dayrell (2007) explica que para muitos desses jovens a vida está em permanente movimento, ora transitam pela norma, ora transitam pelo prazer e é nesse sentido que constituem suas trajetórias juvenis singulares para a vida adulta. Esse é o modo que os jovens testam suas possibilidades e limites, sendo essa característica uma via de autoconhecimento.

Atualmente os traços que delimitam as diferentes fases de vida são mais fluídos e descontínuos e por isso, essa característica é ambígua, pois em outros contextos ela é vista como forma de liberdade, desprendimento e coragem por parte dos jovens.

Os jovens tendem a testar suas potencialidades: improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento. Para muitos deles, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais como os da obrigação, da norma e da prescrição, e entre aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 124).

E é nessa perspectiva, que é difícil delimitar um modelo de transição para vida adulta ou um modelo de ser jovem, as trajetórias construídas são singulares, o que faz com que cada um vivencie sua juventude de maneira muito própria, pelas diversas dimensões as quais

descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores” (DAYRELL, 2007, p. 1111).

²⁴ “Um exemplo claro é o sentido que os jovens atribuem ao lugar onde vivem. Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional de residência, mas surge como um *lugar* de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos” (DAYRELL, 2007, p. 1112).

transitam. É por isso que é possível afirmar que há diversos jovens e que cada um deles é levado a experimentar sua juventude de acordo com seu contexto social, assim eles constroem sua juventude de acordo com seus limites e possibilidades.

Dayrell (2007) destaca que no Brasil, a maior parte dos jovens pertencem a famílias de camadas mais pobres da sociedade, o que contribui para o aumento de desafios em seu cotidiano. Os jovens pobres possuem menos recursos que por conseguinte, diminuem suas chances de escolha, interferindo diretamente nos modos como vivenciam sua juventude.

Nos países europeus, utiliza-se o conceito de moratória, significa que os jovens possuem condições tanto físicas e psicológicas para trabalhar, porém não há oportunidades de emprego para essa categoria social. Já no Brasil, não cabe o conceito, pois os jovens na maioria das vezes, encontram-se em condições econômicas desfavoráveis e precisam trabalhar para conseguir mais possibilidades de vivenciarem sua condição juvenil que está relacionada à classe, gênero, raça e etc. Os recursos conquistados com o trabalho, permitem a fruição do lazer, consumo e namoro destes jovens (CORROCHANO, 2014).

Abramovay (2015) destaca que as instituições, tais como a escola e a família, não conseguem compreender as identidades juvenis atuais, em algumas situações os jovens são considerados adultos e por isso são esperados comportamentos próprios dessa categoria, em outras situações são infantilizados, a autora revela como eles são representados:

1. de uma forma adultocrata, na medida em que existe uma relação assimétrica e tensa entre adultos e jovens. Os jovens sempre foram vistos como capazes de contestar, transgredir e reverter a ordem. Os adultos, por sua vez, partem de posturas mais conservadoras, rígidas e são desprovidos de referências para orientar os jovens;
2. com uma visão culpabilizante. Criminaliza-se a figura do jovem, associando-o com ameaça social, à criminalidade e à “delinquência”. Principalmente na mídia brasileira, essa é a tendência;
3. com um teor maniqueísta, ou seja, ao mesmo tempo em que são considerados responsáveis pelo futuro, são percebidos como irresponsáveis no presente, como aqueles que não produzem. Assim como são vistos como a esperança de um mundo melhor, também representam o medo e a falta de confiança que a sociedade deposita nessa parcela da população (ABRAMOVAY, 2015, p. 27).

Ainda segundo a autora, esses traços que representam os jovens na concepção dos adultos, não são específicos somente da cultura brasileira. De acordo com pesquisas realizadas por Pais (2003) em Portugal e em outros países, a juventude também é vista como uma fase transitória marcada por certa instabilidade e problemas sociais. Os jovens são rotulados de irresponsáveis, desinteressados, apáticos, essa representação negativa dos jovens

associadas a problemas sociais que não são de exclusividade dessa categoria, os caracteriza pela falta, pelo que ainda não chegaram a ser, causa problemas de incomunicabilidade e gera situações de conflitos com as diversas instituições das quais fazem parte.

Para Dayrell e Carrano (2014) os jovens brasileiros vivenciam um paradoxo, de um lado a juventude é valorizada pela estética, pela energia, e pela coragem da busca pelo novo, nesse sentido são elogiados e chegam a ser seguidos pelo mundo adulto. Por outro lado, a juventude especialmente das camadas populares, não é favorecida em termos de políticas públicas que auxiliem os jovens ao acesso aos bens materiais e culturais, além de acesso a espaços que permitam vivenciarem sua sociabilidade de forma plena. Ainda segundo os autores, é necessário reconhecer que mesmo com alguns avanços voltados a esse grupo por meio da legislação protetiva para adolescentes e jovens como por exemplo a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda há muito o que ser feito por essa categoria social.

No próximo item, buscaremos situar os leitores sobre a contribuição de autores que estudam e pesquisam sobre jovens, com ênfase na Sociologia da Juventude, para compreender as tramas que se engendram no contexto escolar em que os atores desse meio são protagonistas de conflitos que poucas vezes são solucionados com alternativas que resultam em aprendizados.

5 ENSINO MÉDIO E SEUS SUJEITOS: AS CULTURAS JUVENIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

“A existência humana é que permite, portanto, denúncia e anúncio, indignação e amor, conflito e consenso, diálogo ou sua negação com a verticalidade de poder. Grandeza ética se antagonizando com as mazelas antiéticas. É exatamente a partir dessas contradições que nascem os sonhos coletivamente sonhados, que temos as possibilidades de superação das condições de vida a que estamos submetidos como simples objetos para tornar -nos todos e todas seres mais” (FREIRE, 2001, p.14)

Spósito e Souza (2014) afirmam que pouco se sabe sobre o público que frequenta o Ensino Médio, especificamente, sobre os jovens e suas diversidades. Gestores da escola, professores, entre outros funcionários, pouco sabem sobre os jovens alunos e pouco se mostram abertos ao diálogo para saber sobre as aspirações que os jovens têm em relação ao saber escolar, sobre sua condição juvenil e seu futuro. Nesse sentido, as autoras acima citadas nos convidam a refletir sobre os problemas que ocorrem nessa modalidade de ensino como “problemas de acesso, a ausência de qualidade, a falta de sentidos e objetivos claros, o aparente descompromisso entre suas práticas e os interesses de seu público, formado principalmente por jovens” (IBIDEM, 2014, p. 33).

Spósito e Souza (2014) pontuam ainda sobre a diversidade que encontramos no contexto escolar do Ensino Médio. De acordo com elas, há duas décadas o público que ocupava as carteiras do Ensino Médio, eram jovens de famílias abastadas. Atualmente, por haver um acesso mais democrático²⁵ a esse nível de ensino, há um desafio: aprender a lidar com as nuances que se engendram no contexto escolar, para oportunizar aos jovens um ensino significativo. Dayrell (2007) pontua que os profissionais que trabalham na escola, não se abriram ainda para essa nova realidade, de maior número de alunos e sua diversidade, embora este nível de ensino esteja passando constantemente por reinstitucionalizações (PAIS, 1993). Sendo assim, a qualidade da educação, para Spósito e Souza (2014), é uma questão acima de tudo ético-política, em que além de acesso, a escola também consiga manter o maior número de jovens e que preservam uma relação significativa e prazerosa com o saber escolar.

Com o fato de o Ensino Médio ser obrigatório no Brasil eleva a quantidade dos alunos matriculados na escola, todavia, isso não garante grandes contribuições e investimentos para

²⁵ “A expansão da escolarização básica no Brasil trouxe para o interior da escola um público que, historicamente, estava excluído dela, com as novas gerações sendo mais escolarizadas que seus pais. E elas trazem consigo, para o interior da escola, as experiências vividas em uma sociedade marcada por relações desiguais e diferenças em termos de raça, gênero, religião e classe social, entre outros” (DAYRELL; CARRANO, 2013, p. 48).

que essa modalidade de ensino consiga atender ao público diverso que a frequenta. Com isso, percebe-se a ausência do diálogo para atender a esse público novo e a realidade da qual faz parte (DAYRELL, 2007; CARRANO, 2009).

Esse é um dos fatores que contribuem para que muitos jovens que frequentam a escola, não consigam atribuir sentido as práticas pedagógicas. Spósito (2005) indica que há um paradoxo nessa expansão do Ensino Médio: por um lado há o reconhecimento de que a escola é fundamental, mas do outro, há ausência de sentido imediato na escola que o jovem frequenta. Isso faz com que muitos jovens não se sintam acolhidos e conseqüentemente, terminem o Ensino Médio somente por obrigação ou pela certeza de que a escolarização seja importante para o amanhã:

[...] as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar. Pesquisa recente (Ibase/Pólis, 2005) sobre a participação social e política dos jovens brasileiros revelou a percepção de alunos e alunas que dizem que a escola não abre espaços nem estimula a criação de hábitos e valores básicos estimulantes da participação. Esta situação é mais grave para os jovens pobres que praticamente só possuem esta instituição para os jovens pobres que praticamente só possuem esta instituição para o acesso a estes bens simbólicos (CARRANO, 2007, p. 6).

De forma ampla, a LDB (1996) garante que na escola deve haver a interdisciplinaridade e contextualização no trabalho e no exercício da cidadania. De fato, essa é uma incumbência capaz de auxiliar a escola na tarefa de fazer com que o ensino tenha relevância na vida dos jovens que a frequentam. Isso pode ocorrer, se a instituição não ficar presa somente à quantidade de saber que os alunos devem memorizar - como faz a escola bancária denunciada por Freire - e não ter somente como foco a preparação para o vestibular, mas fazer uma articulação necessária entre o que os jovens querem saber, sobre o que sabem e o saber sistematizado para uma formação verdadeiramente cidadã.

Na maioria das vezes, a escola mantém sua relação com os jovens alunos por meio de seus conteúdos, regras e objetivos fechados, mostrando-se distante da realidade deles. Os jovens chegam à instituição escolar carregados de saberes advindo de suas experiências cotidianas, a escola ao ignorar os saberes dos alunos mantém como foco de ensino, apenas o saber sistematizado. Como já apontando em seções anteriores, a escola perdeu o posto de legítimo local de saber, pois segundo Martín-Barbero (2002, p. 07):

[...] hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación

y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo.

A educação no contexto atual de nossa sociedade é diversificada e descentralizada. Esse reajuste do processo educacional para além dos muros escolares, proporciona mudanças na forma de como os sujeitos escolares se comunicam e como a sociedade se organiza. Especificamente, o autor acima citado se refere aos saberes que os jovens buscam fora da escola, através do acesso as novas tecnologias. Desse modo, ele não se opõe a escola como espaço-tempo do saber sistematizado, mas aponta que é necessário que a escola transforme a forma como lida com esses sujeitos e esses novos modos de saberes que estão postos, para que a escola se aproxime e dialogue com os novos modelos de comunicação (MARTÍN-BARBERO, 2014). A saber:

Frente al maestro que sabe recitar muy bien su lección hoy se sienta un alumno que por ósmosis con el medio-ambiente comunicativo se halla “empapado” de otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan por la sociedad. Saberes-mosaico, como los ha llamado A. Moles, por estar hechos de trozos, de fragmentos, que sin embargo no impiden a los jóvenes tener con frecuencia un conocimiento más actualizado en física o en geografía que su propio maestro. Lo que está acarreado en la escuela no una apertura a esos nuevos saberes sino un fortalecimiento del autoritarismo, como reacción a la pérdida de autoridad que sufre el maestro, y la descalificación de los jóvenes como cada día más frívolos e irrespetuosos con el sistema del saber escolar (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 7).

Com isso, percebemos que além das tecnologias constituírem motivos de conflitos no ambiente escolar, tendo em vista que elas são configuradas por grande parte dos profissionais da educação como empecilho no processo de conhecimento escolar. Ao ignorarem as manifestações juvenis, a escola trabalha numa perspectiva bancária, em que vivências extra escolares são deslegitimadas no contexto escolar. Dessa maneira:

O conhecimento escolar se torna "objeto", "coisa" a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo. [...] Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos (DAYRELL, 1999, p. 4-5).

Uma escola, que mesmo depois de tanto tempo conserva ainda as características e princípios que foram tão combatidas por Freire. Nesse sentido, essa educação parte do pressuposto que a escola deve desconsiderar os conhecimentos trazidos pelos jovens, conhecimentos esses, que são tão fundamentais para a sua formação integral. Esta situação faz com que os jovens normalmente não encontrem motivação para estudar, não vejam

sentido no ensino que é transmitido pelos educadores, pois o saber escolar encontra-se distante de sua realidade concreta. Assim, a escola conhece pouco da realidade vivenciada pelos educandos que a frequenta, e não considera que:

[...] os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos” pelos quais veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem (DAYRELL, 2007, p. 141).

Para Dayrell (2007) grande parte dos jovens permanecem na instituição somente pela necessidade do diploma, ou ainda, infelizmente muitos deles abandonam a escola por considerá-la desinteressante. Os alunos argumentam que a escola se torna enfadonha a partir do momento em que ela os proíbe de manifestar suas ideias, vontades, gostos, estilos. E, ainda fazem críticas às aulas que não possuem sentido prático, são aulas chatas, professores e diretores autoritários, entre outros fatores que contribuem para que a ida a escola seja uma obrigação, apenas a fim de obter certificação, ou seja, não ocorre aprendizagem significativa na vida escolar desses jovens (DAYRELL, 2007). Isso acontece porque a escola é vista somente como preparação para o “futuro” e “[...] tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro” (DAYRELL, 2003, p.41).

Para Martín-Barbero (1999), essa dificuldade de comunicação que os jovens encontram no contexto escolar, emerge da não compreensão de seus modos de agir e manifestar:

[...] estoy convencido de que el mundo joven es hoy el espacio primordial de expresión de los cambios que experimentamos quizá más expresivo aun que el propio arte. La desazón de los jóvenes está hablándonos, tanto o más que el arte, de nuestras incertidumbres y nuestras rabias: el problema es que no sabemos descifrarlas, no tenemos las claves hermenéuticas que nos permitan entenderlas (IBIDEM, 1999).

Comumente, percebemos que os profissionais da educação e a sociedade em geral concebem os jovens sob uma ótica negativa do senso comum, os jovens são rotulados de apáticos, hedonistas, rebeldes etc. Segundo Pais (2008, p. 8):

Através de sucessivas adjectivações, fazem da juventude uma realidade mascarada, por vezes uma ficção ou até mesmo um mito. Essas adjectivações rotulam os jovens [...]. Isto é, de uma forma contraditória e metonímica, em que o todo é tomado pelas partes – as partes mascarando o todo e vice-versa.

Sendo assim, Dayrell (2009) constata que parte dos professores do Ensino Médio “tende a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos, e com esse olhar corre o risco de analisá-los de forma negativa [...]”. É corrente reclamações por parte dos docentes sobre o comportamento dos jovens, tais como: revolta, desinteresse, desatenção etc. Assim, a juventude representa para muitos uma etapa biológica marcada por instabilidade de sentimentos e atitudes e também uma fase de preparação para a vida adulta, um “vir a ser”, afirmações como essas, expõe uma visão do senso comum acerca dos jovens. Como fruto disso no cotidiano escolar, temos um diálogo raso entre professores e alunos, pouco profícuo, incapaz de solucionar possíveis situações de conflito. Dessa forma, Dayrell e Carrano (2014) nos advertem que não podemos minimizar a nossa compreensão sobre o que é a juventude a uma definição etária ou a uma idade cronológica, pois isso nos impede de conhecer o jovem real que frequenta a escola. Ao enxergar os jovens dessa estereotipada, os educadores os compreendem sob uma ótica negativa, que segundo os autores, leva a construção de uma educação pelo “caminho da falta”, na qual está idealizado um modelo de jovem que não corresponde às expectativas da escola.

Com base nessa ideia, as pessoas que trabalham e convivem com os jovens devem se afastar daquilo que o senso comum dissemina sobre o que é ser jovem e primeiro conhecer suas acepções, precisam aproximar-se deles para então saber o que pensam, como pensam para compreender como agem. Com efeito, “é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro” (DAYRELL; CARRANO, 2013, p. 106). Desse modo, é necessário lembrar que ao falarmos jovens, aqui não temos a pretensão de unificá-los em um padrão ideal de juventude, mas de reconhecer que estes dispõem de peculiaridades semelhantes, mas nunca idênticas.

Dado o exposto, podemos perceber que um dos artifícios que a escola utiliza para manter a ordem e anular possíveis conflitos por causa de ideias divergentes entre alunos professores, e gestores é que esses dois últimos estabelecem a homogeneização de comportamentos e atitudes entre os alunos. A instituição busca unificar e delimitar as ações dos jovens alunos, mesmo estes sendo de origens diferentes, com experiências de vida muito próprias. Isso ocorre por meio de imposição de regras autoritárias, desprezando as manifestações dos alunos como momento válido de construção de novos saberes, pois é a maneira que a escola encontra para firmar um padrão ideal de aluno.

Abramovay (2015) nos alerta que há uma descompasso entre cultura da escola e a cultura juvenil, apesar da escola ser um local de diversidade ela se fecha numa lógica hegemônica e desconsidera as formas de “ser jovem” tais como suas manifestações das culturas juvenis, que geralmente são fontes de conflitos. Além das manifestações das culturas juvenis, a escola convive com inúmeras diferenças entre, etnia, sexo, classe social, entre outras. Ao não compreender ou enxergar essa diversidade, ocorre um certo estranhamento entre os profissionais que trabalham na escola e os jovens alunos, pois os jovens alunos não correspondem de maneira uniforme as demandas escolares. Contudo, essa postura de incompreensão, não colabora para o respeito as diferenças e aumento de alteridade no contexto escolar, visto que a cultura escolar parece pouco sensível a essa diversidade e se fecha ao diálogo com as culturas juvenis. Nesse sentido, quando a escola abre mão da escuta e da conversa, provoca uma crise de sentido entre os jovens e a instituição. É preciso saber que não se pode “educar ou negociar na ausência de uma linguagem em comum” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 128).

Desse modo, a escola com uma certa propensão de não considerar os jovens como colocutores válidos na hora de decidir sobre questões importantes, não leva em conta as opiniões juvenis, até mesmo no que diz respeito diretamente a eles. “Sem dúvida, isso pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 106). Os autores ainda pontuam que é tarefa fundamental da escola, a aprendizagem da escolha, quando temos oportunidade de escolher e assumir a responsabilidade por elas, temos uma aprendizagem pautada na autonomia. Segundo os autores (2014, p.126) “Não podemos esquecer que a escolha e a responsabilidade por ela, bem como o reconhecimento dos limites, são condições para a formação de sujeitos autônomos”. É possível constatar ainda que parte dos problemas que os professores enfrentam no cotidiano escolar, começa na incompreensão de contextos extraescolares, os quais advêm experiências dos alunos. Conseqüentemente, a instituição que se mostra pouco aberta a conhecer os jovens que a frequenta, tende a fazer com que não haja consonância entre o saber escolar e o saber da vivência dos jovens alunos. Os jovens dificilmente encontram sentido naquilo que lhes é ensinado na escola, haja vista que:

[...] a distância entre o mundo da escola – com seu saber, regras e procedimentos – e o mundo dos alunos – com suas experiências e interesses – tem proposto problemas para todos os envolvidos: profissionais da educação, pais e os próprios jovens destinatários da ação escolar. O desencontro entre o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens” traz perdas para todos os atores escolares, já que eles acabam imersos numa rotina

desinteressante e pouco motivadora, num ambiente pouco propício para os aprendizados e vivências que a escola pode e deve promover (CORTI; FREITAS; SPÓSITO, 2001, p. 08).

Essa dinâmica se presentifica no cotidiano escolar tratando os jovens, a partir do momento em que entram na escola, somente como alunos, proibindo suas manifestações, expressões, gestos, de acordo com suas realidades, com aquilo que carregam consigo fora dos muros escolares devendo interiorizar apenas os conteúdos sistematizados que pouco ou nada tem a ver com seus cotidianos. Essa dinâmica que os autores do campo de estudo da juventude comprovam, é a mesma que ocorre na educação bancária que discutimos nesta pesquisa. A educação bancária nega a experiência de vida dos educandos, como se estes fossem seres vazios e estivessem na escola exclusivamente pela necessidade de serem “preenchidos” por conteúdos, que não condizem com sua realidade.

Dessa forma, ocorre uma dicotomia aluno/jovem, ou seja, é como se os jovens tivessem que excluir suas características e performidades ao frequentar a escola e tornar-se somente aluno, pois o que é valorizado no contexto escolar é o saber sistematizado, que ocorre por meio dos depósitos de conteúdos sem significação com a realidade, tornando o ensino desinteressante aos jovens. Essa trama fica explícita nas palavras Martins e Carrano (2011, p. 45):

A escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja.

Dayrell (2007), pontua que a maior parte dos alunos tem dificuldades em associar seus interesses pessoais com as exigências escolares, assim, enfrentam entraves para se motivarem e conferirem sentido as experiências escolares como sujeitos concretos que são e com seus projetos futuros. Considerar que o saber sistematizado exclui o saber de experiência feito é minimizar a chance que a escola tem de oportunizar aos alunos uma formação integral e com sentido. Um conhecimento não anula o outro, e ambos não se sobrepõem, mas juntos abrem espaço para uma releitura crítica de mundo. É nesse sentido, que Freire afirma que o ato educativo não pode se limitar à transferência de conteúdo, é preciso vincular o saber popular com o saber crítico, tendo em vista que esse último não pode ser exclusivo de uma minoria:

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se

propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 2000, p.83).

Nessa perspectiva, Carrano (2009) propõe que professores e alunos superem as situações de incomunicabilidade e articulem práticas produtoras de sentido. Quando o professor entende que há juventudes e não juventude, que não existe uma forma única de ser jovem, os conflitos podem ser amenizados e a educação abre espaço para a escuta e para o diálogo. De forma que as diferenças possam ser motivos de diálogos construtivos e melhora das relações interpessoais, possibilitando um vínculo mais amistoso e profícuo, um ambiente em que professores e alunos aprendam juntos.

Os profissionais da educação, precisam enxergar que os jovens, possuem experiências diversas, que vão além do rótulo de aluno que a escola emprega. Os jovens manifestam particularidades variadas, o que torna contraditório o anseio da escola em homogeneizar a definição da categoria aluno. Sendo assim, é difícil o entendimento do processo de escolarização, sem a compreensão dos processos extra escolares, através dos quais os jovens se constroem a cada dia de diversas maneiras, sendo indispensável a tentativa de busca nos jovens alunos pelos modos como constituem a juventude e estabelecem suas relações.

Como afirma Pais (2008) a escola comete alguns equívocos quando se refere ao jovem como alguém abstrato, esquecendo-se da pessoa que existe no aluno. Como defende Freire (1987), os jovens alunos não são seres vazios de conhecimento, não são “vasilhas” que precisam ser “preenchidas” de conteúdo, não são meros receptores de informação, mas são sujeitos que trazem experiências e conhecimentos que precisam ser trabalhados e valorizados na escola, para que assim, a educação problematizadora atue no sentido da transformação e na busca pelo conhecimento autêntico.

Dessa forma, é preciso que os jovens alunos não sejam tratados de maneira homogênea, pois cada um tem sua trajetória individual e suas expressões são resultados de suas vivências. É nítido que os jovens carregam consigo saberes e vivências de seu cotidiano extraescolar, e muitas vezes, são proibidos de se manifestarem de acordo com sua leitura de mundo, como diria Paulo Freire.

Nessa perspectiva, para que a educação cumpra a sua função social, os autores do campo da juventude defendem que é imperioso que o professor e mais amplamente a escola, estimule os conhecimentos trazidos pelos alunos e que trabalhe numa perspectiva problematizadora da educação, procurando sempre ouvir o que eles têm para dizer, estimulando a participação ativa. É necessário que os conteúdos escolares levem em

consideração as culturas juvenis como ricas manifestações que podem ser analisadas, discutidas e incorporadas nas práticas escolares, pois quando consideradas como ponto inicial para a construção do conhecimento, resultam em soluções de aprendizagem significativas e não em conflitos. Nesse sentido, os educandos se fazem sujeitos do processo, o respeito, o diálogo com eles e não sob eles, são ferramentas fundamentais para a construção do ensino-aprendizado significativo. Para isso, Paulo Freire propõe “a priorização da relação dialógica no ensino, que permite o respeito à cultura do aluno e à valorização do conhecimento que o aluno traz” (IBIDEM, 2000, p. 82-83).

Essa valorização da cultura do aluno que Freire propõe, vai ao encontro com a concepção dos autores do campo juventude que buscam compreender e valorizar as manifestações culturais juvenis, visando um ensino significativo. Como afirma Carrano (2008), o esforço dos educadores em compreender os sentidos de ser jovem no presente pode resultar em práticas e políticas que possibilitem aos jovens encontrarem sentido nos tempos e espaços escolares, haja vista que:

Torna-se necessário escutá-los, considerá-los como interlocutores válidos e, na perspectiva do protagonismo juvenil [...]. Levar em conta o jovem como sujeito é adequar a escola a uma “pedagogia da juventude”, considerando os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos e sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade (DAYRELL, 19_?,p. 3-4).

Dessa forma, a aprendizagem significativa é aquela que o educador possibilita que os jovens alunos se coloquem como sujeitos históricos do processo educativo, que possibilita que ambos atuem em conjunto no processo de construção do conhecimento, assim como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em que ambos são “participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (Artigo 15, § 2º). Nessa perspectiva Freire (1996, p. 26) colabora na discussão ao afirmar que: “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. Martins e Carrano (2011, p. 51) apontam que no Ensino Médio são indispensáveis “mecanismos que garantam maior visibilidade às culturas juvenis e que se instaurem processos para o diálogo entre as lógicas diferenciais da escola e das identidades coletivas juvenis”.

Dado o exposto, a escola não pode se fechar em suas regras e conteúdos pautando-se na lógica da disciplina e da homogeneidade, visto que ao desconsiderar as manifestações e seus saberes juvenis, prejudica a aprendizagem e a motivação dos educandos em permanecer nos estudos. Por isso, vemos a necessidade da escola ser significativa no presente dos jovens e

que seja um ambiente prazeroso, amistoso, sério e democrático, haja vista que é nesse espaço que vivenciam a maior parte de sua juventude e que essas vivências podem ser decisivas na formação desses jovens cidadãos. É importante lembrar que os jovens são sujeitos do presente, querem e sentem a necessidade de enxergar sentido no que estão realizando no hoje, por isso precisam reconhecer a escola como um espaço em que podem atuar e sentir-se valorizados, pois:

A escola não pode mais desconsiderar os jovens, nas suas manifestações e nas suas formas de organização, interação, comunicação e expressão. [...] Esses profissionais desconhecem, ou mesmo ignoram, as singularidades e diversidades presentes nos diversos tempos e espaços do ser jovem. Não os concebem enquanto sujeitos construtores do seu processo de formação, do qual a expressão, a estética, a socialização, a música, os vínculos, o corpo, a afetividade, a forma de se vestir, de falar, de se organizar, encontram-se imbricados nas tramas das relações sociais (LIMA; LIMA, 2012, p. 224).

Dessa forma, tendo em vista a diversidade de jovens que ocupam o espaço escolar, é necessária uma observação mais atenta da condição juvenil e de como constroem seus saberes em relação aprendido.

A questão que se coloca - se queremos decifrar os enigmas dos paradoxos da juventude - é a de saber: 1º se os jovens compartilham os mesmos significados; 2º se, no caso de compartilharem os mesmos significados, o fazem de forma semelhante; 3º a razão por que compartilham ou não, de forma semelhante ou distinta, determinados significados (PAIS, 1990, p. 164).

Nesse contexto, as culturas juvenis não são estáticas, os jovens não podem ser considerados mais como um “vir a ser”, eles produzem suas manifestações e precisam ser considerados como protagonistas da sua história. Desse modo, a juventude constitui uma importância em si mesma, na qual o meio social influencia em todo seu processo, assim a escola como uma das instituições centrais na vida dos jovens alunos, necessita rever sua postura para ter condições de além da oferta do saber, proporcionar práticas produtoras de sentido.

Dayrell (2009) sugere ainda que os profissionais que atuam na escola precisam conhecer os jovens dentro e fora dos muros escolares, para descobrir como constituem seus modos de ser. Somente assim, poderemos buscar a compreensão de como os jovens se relacionam com a escola, conhecendo sua realidade e dessa forma, faremos [...] “da escola um espaço onde eles “possam ser mais”, como dizia Paulo Freire. Será reencontrada, assim, a vocação da escola como um espaço de formação humana” (DAYRELL, 19_?, p.4). Por isso, é preciso diminuir a distância entre o mundo dos jovens e o mundo escolar, as culturas juvenis

baseadas na perspectiva da educação problematizadora, podem contribuir para que a instituição escolar e seus professores abram campos ao entendimento adotando a investigação e a escuta como ferramentas para a compreensão das identidades e comportamentos de seus jovens alunos, possibilitando assim, uma escola democrática, dialógica respeitosa e produtora de culturas.

Portanto, a escola deve ser compreendida como contexto de territorialidade espacial e cultural, da qual se manifesta várias significações e representações de modos de viver. Partir do que os jovens trazem, valorizando suas culturas, suas formas de ser e estar no mundo é o ponto de partida para o trabalho com os jovens na escola, por isso, é fundamental conhecer, ouvir/escutar e dialogar com os jovens alunos para que o ensino seja significativo e faça realmente a diferença na vida deles. Por isso, assim como Freire e os autores que estudam o campo da juventude, condenamos o ensino baseado na pura transmissão de conteúdo esvaziados de sentidos, com características de treinamento. A defesa aqui, é por uma educação que liberte as pessoas da opressão, da falta de perspectiva no presente e do futuro, promovendo a humanização, a formação de seres humanos melhores, tendo em vista que somos seres inacabados e em constante processo de formação.

5.1 Diálogo: ponto de encontro e estímulo para o ensino significativo

Assim como nos escritos de Paulo Freire, para os autores do campo de estudos de jovens, o diálogo tem permeado a maioria das publicações e debates, configurando-se como ponto de partida para o trabalho com jovens em qualquer ambiente, seja na escola ou fora dela. Dialogar pressupõe escuta, e por isso a relação entre educador-educando deve ser horizontal. Teixeira (2014, p. 15) relembra Freire ao citá-lo: “se não há diálogo, não é possível a educação emancipatória, livre e feliz!”. Constatamos então a importância do diálogo no ambiente escolar tanto para Paulo Freire, como para os autores do campo de estudo da juventude, pois para ambos é por meio do diálogo que abrimos espaço para a escuta e para a possibilidade da construção de uma escola mais democrática, em que os educandos se sintam valorizados e compreendidos. Desse modo, ainda para a autora é possível compreender que nós professores, gostamos de utilizar as palavras para ensinar, entretanto, é necessário indagar e refletir sobre a escuta, uma das bases que compõem o diálogo autêntico: “e a escuta? E a palavra deles, dos discentes? Como fica?” (TEIXEIRA, 2014, p. 15). A escuta ofertada aos educandos, permite momentos valiosos de troca de saberes e oportuniza aos

educadores, o conhecimento sobre o que pensam e sentem os jovens alunos. Por isso, o diálogo é uma ferramenta composta de vários fatores que favorecem aos educadores a possibilidade de ensinar de uma forma mais significativa ao aluno, aproximar-se do jovem e do seu mundo extra escolar.

Por isso, vale o questionamento: mas o que tem dificultado os professores a pautarem seu trabalho numa perspectiva dialógica com seus jovens alunos do Ensino Médio? Partimos do pressuposto que, embora pesquisas tenham evidenciado a importância de se trabalhar com as culturas juvenis no âmbito escolar, reconhecendo suas manifestações como momento válido de formação, ainda nos deparamos com profissionais da educação que possuem uma interpretação fragmentada e estereotipada da juventude, que pautam sua prática educativa em uma perspectiva bancária de ensino. Com efeito, as escolas esperam comportamentos mais “adultos” ou responsáveis por parte dos jovens, o que reflete sobre suas relações. Ao não ter suas expectativas contempladas - tanto os profissionais da educação, quanto os jovens alunos - geram conflitos, o que acarreta em desestímulo ao estudo e conseqüentemente, ao fracasso e abandono escolar.

Para Carrano (2009) os problemas que envolvem a comunicação entre alunos e professores consistem justamente na incompreensão das biografias e dos múltiplos modos de ser jovem que ocupam o ambiente escolar. Sendo assim, para Carrano (2015) há um desafio no ambiente escolar que consiste em: rever a estrutura pedagógica que orienta a prática educativa sobre a figura uniforme que esconde a categoria aluno. Comumente, os professores não concebem os jovens como sujeitos capazes de construir sua própria formação em conjunto com o docente e desse modo, negam suas manifestações juvenis como momento válido de abertura de espaço para escuta e diálogo.

Ao não compreender as aspirações e perspectivas dos jovens, a escola se fecha ao diálogo, o que ocorre nessa trama é o que o autor acima citado (2009, p. 159) denomina de “situação de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares”. Ao trabalhar nessa perspectiva, o docente desconsidera o saber com que os jovens chegam a escola, assim o desentendimento entre professores e alunos se torna uma constante. Ainda segundo Carrano (2009) alguns educadores estabelecem “pré-conceitos” sobre os alunos e os rotulam negativamente de indisciplinados e desinteressados. Dayrell (2009) constata ainda que ao enxergarem os alunos pela ótica dos estereótipos elaborados socialmente, os educadores do Ensino Médio, não compreendem o jovem autêntico que frequenta a escola. Nessa direção, a visão sobre o jovem como fase de rebeldia e problemática expande, e assim, os projetos escolares perdem espaço

de diálogo com as necessidades reais que abarcam a juventude. Dessa forma, a escola se afasta dos interesses dos jovens e reduz a possibilidade de envolvimento sólido de suas propostas educacionais. No que se refere aos jovens alunos, a experiência escolar é relatada com um teor de total insatisfação:

[...] dão testemunho de uma experiência pouco feliz no ambiente escolar, especialmente quando se trata de aulas e professores: aulas chatas e sem sentido prático, professores despreparados e «sem didática», autoritarismos de docentes e administradores, espaços pobres e inadequados, ausência de meios educacionais (principalmente acesso a computadores e internet), ausência de atividades culturais e passeios (CARRANO, 2009, p. 159).

Dessa maneira, quando os profissionais da educação designam suas práticas educativas de modo vertical, autoritário, antidialógico, oprimem e domesticam os jovens, gerando neles uma desafeição pela escola, o que torna o aprendizado complexo e irrelevante aos jovens. É perceptível que nessa trama, professores e alunos não falam a mesma língua, ambos conferem rótulos uns aos outros, mas estão poucos abertos à escuta e ao diálogo. Dayrell (2008, p. 14) relata essa leitura de rótulo feita sobre os educandos pela ótica cognitiva, ou seja “[...] o conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo”. O saber sistematizado é reconhecido como foco do processo de escolarização, desse modo, define o olhar sobre os jovens alunos e suas manifestações. Então, a escola atua como mecanismos de exclusão em que alguns são valorizados quando conseguem responder às expectativas de aprendizagem e outros na posição desconfortável que “não sabem” e desinteressados (ABRAMOVAY, 2015). Nessa trama, quem ocupa o lugar central é a escola. Entretanto, Dayrell (2008) diverge desse pensamento, ao afirmar que:

[...] a experiência vivida é matéria-prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana (p. 140-141).

Por isso, como via para uma possível solução para o problema da incomunicabilidade, Carrano (2009) propõe que a instituição escolar deve utilizar as referências que extrapolam os muros escolares, ou seja, deve considerar as manifestações dos jovens como meio de construção de espaço de mediação cultural entre os mundos diversos vividos por ele. Por conseguinte, o autor (2000) aponta que o professor necessita compreender as subjetividades e os sentimentos dos alunos, pois os jovens antes de serem alunos, são jovens, que como tais possuem gostos, anseios, necessidades que não podem ser reprimidos pela escola:

O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com os sentidos de práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem, não seria um deslocamento de sentido para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? A evasão escolar não seria precedida de uma silenciosa evasão subjetiva de presença na instituição? (CARRANO, 2000, p. 7).

Esse é o modo em que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26). Caso contrário, essas referências podem ser interpretadas como ruídos negativos no espaço escolar e a instituição exclui o diálogo, o que colabora para acentuar as situações de incomunicabilidade. Contudo, assim como Freire (1987), Carrano afirma não acreditar em receitas prontas:

Mas creio que a abertura para escuta dos sinais emitidos pelos jovens, muitas vezes indecifráveis num primeiro momento, pode ser uma chave significativa para o diálogo no interior da comunidade escolar. Em poucas palavras, poderíamos pensar que os jovens estão na escola, mas não são da escola (CARRANO, 2015, p. 1)

Nesse sentido, é nítido e urgente que profissionais da educação se atentem para essas questões que ocorrem na instituição escolar, pois conforme já evidenciado a abertura de espaço ao diálogo, produz mecanismos para que os jovens possam se desenvolver melhor e educadores trabalhem com em um ambiente mais agradável, no qual escutam e são escutados por seus educandos. Dayrell (2009) auxilia no debate enfatizando que a escola e os profissionais que nela atuam, precisam estabelecer um diálogo com os jovens e que para isso, ela precisa buscar conhece-los melhor, dentro e fora do ambiente escolar, pois isso possibilita a compreensão de como eles elaboram seus modos ser. Quando escutamos os jovens alunos, podemos perceber que dispõem de experiências, que se compreendidas, podem apontar para caminhos que amenizam ou mesmo equacionam parte dos problemas de relacionamentos que se forjam na escola.

Dayrell e Carrano (2014) explicam que ao possuímos consciência dessa problemática, entendemos que é preciso superar a tendência de acharmos “o culpado” exclusivo do relacionamento entre professores e alunos, pois seria uma ilusão crermos que dessa forma estaríamos enfrentado os problemas que surgem no Ensino Médio. Segundo os autores, devemos nos atentar ao fato de que os problemas escolares estão além da situação de incomunicabilidade e esta não pode ser entendida de forma isolada de outras tramas sociais

que perpassam a instituição escolar, tais como a dimensão econômica, social e cultural. Uma vez que os atores escolares “são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103). Além disso, os autores (2014) afirmam que é necessário reconhecer as identidades culturais dos jovens, pois essa é a condição básica para o diálogo e relacionamento.

Contudo, a prática antidialógica relatada por Freire e a situação de incomunicabilidade articulada por Carrano, tem um peso negativo nas relações escolares. Se os profissionais da educação tiverem a ciência dessa e buscarem sua superação por meio do diálogo, pode resultar em práticas educativas produtoras de sentido nos tempos escolares. Segundo Teixeira (2014) o docente como adulto e profissional da educação, deve ser exemplo e buscar permanentemente caminhar com os alunos, abrindo espaço para práticas de diálogo, escuta e de articulação entre o cotidiano dos discentes com o saber escolar. Ela indica ainda, que esse pode ser o melhor caminho na prática educativa, pois docentes e discentes juntos em constante diálogo, podem muito mais do que todas as palavras juntas.

Por conseguinte, Dayrell (2009) expressa que se os professores e mais amplamente a escola, querem edificar um diálogo com os jovens, é necessário conhecê-los para descobrir como são construídas suas manifestações. Somente assim, o diálogo será estabelecido com o jovem e não sobre ele, este é um modo profícuo de conseguir a aproximação do jovem com o restante dos atores escolares e de conseguir uma aprendizagem significativa na vida dos alunos. Dayrell (19_?) ainda enfatiza que o envolvimento dos professores com alunos é o primeiro passo que se deve dar em direção ao diálogo, assim a escola pode reencontrar seu espaço autêntico de formação humana. Quando educadores se abrem ao diálogo com os jovens, estes já não são tratados como um problema a ser equacionado, o que se instaura é a compreensão do que é ser jovem no contexto atual. Esse nos parece ser um dos fios condutores que aponta para a construção de relacionamentos agradáveis que excedem os problemas que promovem mal estar no relacionamento entre escolares.

Dayrell e Carrano (2013) afirmam que a escola é uma instituição importante na vida dos jovens, é o local onde eles passam grande parte de seu cotidiano e ainda compartilham experiências, princípios e traçam seus possíveis objetivos de vida. Contudo, mesmo com contratempos vividos na escola, os jovens nutrem expectativas do que ela pode colaborar em favor de seu futuro, contribuindo para a sequência dos estudos e de inserção ao mercado de trabalho. Desse modo, precisamos nos ater que mesmo com o crescimento do acesso a outras fontes do saber, a escola tem importância na vida dos jovens, pois: “Eles reconhecem o papel

da escola, mas querem também que a instituição escolar esteja aberta ao diálogo com suas expectativas do presente e de futuro”. (DAYRELL; CARRANO, 2013, p. 49)

Nesse sentido, Dayrell e Jesus (2016) afirmam que mesmo com o reconhecimento dos problemas que afetam a escola, o jovem a legitima como um espaço válido de formação e produção de valores. No entanto, poucos são os jovens que encontram sentido na instituição escolar, pois o que predomina é ainda o discurso de importância para o futuro. “Como já afirmamos, imersos nessa compreensão, os jovens apresentam dificuldades de elaborar um sentido para a frequência escolar no presente” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 416). Diante disso, é necessário compreender o que os jovens dizem, com suas particularidades semânticas e abreviações de raciocínio que para eles são tão óbvios, mas que os professores já não conseguem enxergar com tanta facilidade. Por isso, não se pode negar a condição juvenil dos alunos, o diálogo é sempre o ponto de partida para que o cotidiano escolar possa articular melhor a ambiguidade do ser jovem e do ser aluno e a relação entre os atores escolares seja menos tensa e mais prazerosa (PAIS, 1993). Esse é um dos caminhos possíveis que auxilia o jovem a enxergar sentido na presente prática escolar e ameniza o vislumbamento de apenas recompensas futuras, que estão presentes no discurso²⁶ dos jovens e por ser um trabalho pedagógico dialógico e dialético, também é possível diminuir a veemência das reclamações dos alunos aos professores, aqui já vista como a incomunicabilidade entre os sujeitos escolares. Isso permite que o aluno se integre ao ambiente escolar e possibilita mudanças a partir de suas relações com os profissionais educacionais envolvidos.

Carrano (2015) enfatiza que parece haver uma dificuldade em enxergar o jovem como sujeito de saberes que, se convidados, poderiam também fazer parte da aprendizagem escolar. Essa dinâmica exige aquilo que estamos tratando nesse item, o diálogo. Além dele, é necessário um outro esforço, o reconhecimento de que aqueles que chamamos de estudantes, alunos, são muito mais que seres passivos ou inconclusos que precisam ser ensinados, sem levar em consideração aquilo que trazem consigo. Por isso, o desafio que se coloca para profissionais da educação que trabalham com jovens é o exercício de abertura de espaço para o diálogo em que as vozes juvenis são incorporadas nas tomadas de decisões tendo em vista a melhoria da escola e do ensino. Dessa maneira, é possível concretizar que os processos

²⁶ Uma pesquisa realizada por Dayrell e Jesus no ano de 2012 e 2013 constata que os jovens não negam a importância da escola em suas vidas, mas é unânime o discurso de sua importância principal no futuro, excluindo a significação necessária que a instituição teria que ocupar no cotidiano do Ensino Médio. Os dados dessa pesquisa foram publicados no artigo intitulado: Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar.

educativos façam sentido no presente e se estabeleçam como base para formação de projetos de futuro dos jovens que ocupam a instituição do Ensino Médio.

Quando afirmamos que existe uma diversidade cultural entre os alunos, afirmamos também que estamos em um ambiente em que há uma variedade de capacidade de articulação cognitiva, ou seja, cada aluno vivencia sua escolarização de maneira muito própria. Dessa forma, devemos levar em consideração o jovem, como um sujeito sócio-cultural em que tudo o que o constitui colabora no processo de ensino e aprendizagem. (DAYRELL, 2001).

Envolver os jovens na participação coletiva da escola, também permite que eles se sintam respeitados e se identifiquem com o ambiente escolar e com a estrutura social ao qual estão inseridos, para tanto é preciso envolvê-los nas decisões que os afetam e possibilitar a participação ativa²⁷ nos processos de discussão. Para tanto, é necessário colocar os jovens alunos no centro do processo educativo, em que esse seja construído com eles e não para eles. Nessa perspectiva, os jovens se assumem como protagonistas da sua formação, que resulta em escolhas, tomadas de decisões, “[...] mediados pelo exercício da (auto)avaliação constante, coerente com uma proposta da Educação Popular baseada na ação-reflexão-ação” (NONATO et al., 2016, p. 278).

Segundo Dayrell e Carrano (2014) a participação de qualidade está pautada em dois pilares: o primeiro é a formação teórica para uma vida baseada na cidadania, que abarca a aprendizagem de valores, conteúdos históricos e democráticos, regras institucionais e etc. O segundo é a promoção de disponibilidade para abertura de espaços em que os jovens possam experimentar com frequência a participação autêntica tanto no âmbito escolar, como em outras esferas sociais. Essa participação representa uma das formas de desenvolvimento de socialização pautados na democracia e solidariedade e impulsiona aprendizagens, tais como o aprimoramento da capacidade de argumentação e de escrita para a defesa de seus pontos de vista.

Além disso, quando os professores incentivam a participação dos jovens, as aulas podem ter práticas mecânicas amenizadas, os alunos se tornam mais autônomos, o que possibilita a criatividade e aumenta a capacidade de correlação entre o saber construído e o

²⁷ Carrano (2012) ressalta que atualmente o direito participação dos jovens no âmbito social, é ofertado de forma atenuada e que isso representa baixo impacto nas decisões do meio em que vivem. “Governos e instituições promovem enquetes, sondagens, fóruns, conferências, encenam parlamentos jovens, isso tudo para exercitar a participação ou ainda para “medir” os humores e opiniões de cidadãos e consumidores. Entretanto, somente muito raramente encontramos abertura de processos participativos mais diretos que possam influenciar decisivamente nos rumos das instituições” (CARRANO, 2012, p. 5).

saber em construção. Dessa maneira, o docente firma sua autoridade, distanciando-se de práticas opressoras e massificadoras em que os conflitos com as culturas juvenis são possibilidades de construção de democracia baseado no diálogo em busca de uma solução comum, em que todos possam reconstruir o ambiente institucional. Assim, a escola se mantém longe de estratégias de silenciamento necessários para a manutenção da domesticação e alienação, características da elite opressora que comanda a sociedade. Por conseguinte, a participação dos jovens em diálogos promotores de debates decisórios, permite que sua presença no mundo respeite a diversidade presente no convívio social de um modo menos conflituoso e mais fluido dos valores presentes na sociedade atual. E por fim, essa postura facilita que os jovens se tornem mais questionadores do ambiente que convivem e possibilita a abertura de espaços em que escutam e são escutados por outros que estão a sua volta.

Torna-se necessário, então, levar em conta diferentes formas de oferecer aos jovens as possibilidades de compartilhar contextos que dialoguem com suas expectativas e interesses. Muito além de uma fase de transição, a juventude deve ser encarada com um período de construção e experimentação de possibilidades identitárias. A instituição escolar e seus professores podem abrir campos ao entendimento adotando a investigação e a escuta como ferramentas para a compreensão das identidades e comportamentos de seus jovens alunos e de suas jovens alunas que são simultaneamente criadores e criaturas da diversidade das culturas dos grupos juvenis presentes na sociedade urbana (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 54).

Entretanto, é preciso frisar que ninguém nasce autônomo, essa capacidade é resultado de um processo de formação. Essa capacidade não se realiza individualmente ou como uma doação de um ser para outro, ela se edifica num permanente processo de construção dialógica. Assim, o ser humano como ser social que é, tanto na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire, como na perspectiva dos autores do campo da juventude, é constituído na relação com o outro e por isso, sua autonomia não se faz individualmente, se faz na relação de interdependência com outros seres humanos, “no processo de construção de si, a partir da relação com o Outro” (NONATO et al., 2016, p. 279).

Nesse sentido, Nonato et al. (2016), pontuam que é na fase da juventude que a autonomia assume seus contornos, haja vista que é nessa fase que o indivíduo possui condições biológicas e psíquicas para constituir sua identidade e intensifica sua capacidade autônoma. Esse é mais um dos motivos que confirmam a necessidade de abrir espaço ao diálogo no processo educativo, que possibilite e estimule a construção da autonomia nos educandos, pois essa capacidade é um exercício prático permanente que abre “espaços de autoconhecimento, de reconhecimento de expectativas e incertezas, de vivências do presente e

de desejos em relação ao futuro, constituindo-se como um meio e instrumento de socialização” (DAYRELL, 2001, p. 21).

O protagonismo juvenil surge nesse contexto, em que o jovem é considerado como sujeito interlocutor dos processos formativos, auxiliando nas escolhas, resoluções, e responsabilidade pelas decisões que fazem parte. Nesse sentido, o jovem precisa ser escutado, e não domesticado em práticas descontextualizadas da sua realidade. Possibilitar práxis em que os jovens atuem como protagonistas, é uma postura metodológica que proporciona ao jovem a compreensão da importância de atitudes conscientes em relação ao seu fazer no mundo. Portanto, compreender os jovens alunos como sujeitos é enxergá-los como seres singulares que possuem uma biografia única, que interpretam o mundo e lhe concebem um sentido. Dessa forma, eles são autores e protagonistas da sua própria história, “agem no e sobre o mundo, e nessa ação se produzem e, ao mesmo tempo, são produzidos no conjunto das relações sociais no qual se inserem” (DAYRELL, 2003, p. 43).

É importante salientar que em suas pesquisas, Dayrell tem como um de seus princípios educacionais a pedagogia de Paulo Freire, em que a educação ultrapassa a lógica instrumental e o processo de formação humana é muito mais amplo e complexo. Desse modo, os sujeitos jovens não são reduzidos a categoria aluno, em que só se valoriza o cognitivo e os resultados da aprendizagem. Ao contrário, os jovens alunos, são reconhecidos como sujeitos inacabados na busca permanente pelo ser mais, pois: “Assumir essa perspectiva implica reconhecer a dimensão dinâmica e processual na qual o ser humano nunca é completo, sempre pode mudar, sempre pode ser mais” (NONATO et al., 2016, p. 253).

A juventude não se reduz a uma passagem, ela se funda num determinado momento, e apresenta uma importância em si mesma (DAYRELL, 2003). Nessa perspectiva, como outras categorias, ela é influenciada pelo meio de trocas de relações sociais, a qualidade dessas relações condicionam o desenvolvimento dos determinados modos de ser jovem que aparecem no contexto escolar.

Quando os jovens são “proibidos de ser”, manifestado pela ótica da aparente homogeneidade que recai sobre a categoria aluno e também pelas intensas desigualdades sociais que abarcam grande parcela dos jovens brasileiros, suas potencialidades são privadas, não vivem plenamente a condição humana, “Não é que elxs não se construam como sujeitos, ou que o façam pela metade, mas, sim, que elxs se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem” (NONATO et al., 2016, p.255). Por isso, a importância da qualidade das relações sociais que a escola oportuniza, constituir um diálogo autêntico com os

alunos, é promover a conscientização de nós somos seres inacabados e que estamos em permanente construção, nos fazendo e refazendo continuamente. A práxis educativa problematizadora permite a consciência de mundo, que proporciona ação transformadora, na qual a alienação, opressão e domesticação são superadas.

Nonato et al. (2016) reconhecem também que nem todos possuem os mesmos acessos aos recursos materiais que contribuem na constituição dos seres humanos, assim a possibilidade de acesso a esses recursos, estabelece de certa forma o desenvolvimento das capacidades que contemplam a formação humana, haja vista que “[...] as condições materiais em que e sob que vivem os educandos, lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios”. (FREIRE, 1996, p. 87). Entretanto, os fatos sociais não impedem a transformações da sociedade, tendo em vista que a existência humana não é imutável, e que as pessoas podem superar os determinismos sociais, e para que isso ocorra é necessário “uma esperança radical na possibilidade do novo, da reinvenção mesmo em contextos de desumanização” (NONATO et al., 2016, p. 253). Ou seja, assim como para Paulo Freire, para esses autores do estudo do campo da juventude, nós somos seres condicionados pelas perspectivas sociais que nos rodeiam, todavia, elas não determinam nossa trajetória, pois os seres humanos ao se conscientizarem de seu inacabamento, conseguem ir além dele.

Outra questão importante é trabalhar a pesquisa como princípio educativo, Nonato et al. (2016) pontuam que trabalhar nessa perspectiva provoca a sensibilidade intelectual do educador “diante da realidade dos sujeitos que estão envolvidos no processo de formação” (p. 282). Isso auxilia o educador a notar os jovens de maneira consciente e distante de rótulos que rodeiam essa categoria, reconhecendo as culturas juvenis como parte do saber pedagógico. Dessa forma, a reflexão crítica do educador sobre a realidade dos educandos, possibilita a construção de práticas pedagógicas que colaboram com as necessidades dos jovens alunos. Nesse sentido, alguns focos de atenção são despertados, tais como: levantamento de expectativas dos educandos em relação a formação, conhecer a realidade dos educandos e a busca pela estímulo a curiosidade dos educandos, os quais também se estimula a pesquisa (NONATO et al., 2016). Esses elementos possibilitam aos educadores conceber os educandos como sujeitos de saberes sociais, pois acreditamos que: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 86).

A pesquisa como princípio formativo transforma a “curiosidade ingênua” em “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996), em que a primeira não é negada, mas respeitada e aguçada para que seja um estímulo a capacidade criadora do educando. Por meio de uma curiosidade crítica, metódica o educando se aproxima do objeto cognoscente, que implica em um melhor conhecimento sobre ele.

A pesquisa nesse contexto permite ao educador a constituir um meio para a construção de saberes com os educandos em que a práxis se faz presente e realidade seja parte integrante da formação. Freire (1996, p. 87) nos relata a importância de se abrir ao contexto em que vivem os educandos, sem o qual não podemos ensinar bem, sem conhecê-los:

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?”

Essas é uma das questões que colocam em xeque nossa práxis pedagógica e mostra a importância de se abrir aos campos de diálogo e escuta do meio que atuamos. Ao abrir-se a realidade dos alunos, o educador precisa no mínimo tornar-se menos distante desta e não necessariamente íntimo dela e desse modo, a realidade precisa fazer parte do processo de formação. Assim, a pesquisa é necessária para que o educador possa resignificar sua atuação, firmando a necessidade de conhecer o educando para compreendê-lo e também poder auxiliar a viabilidade da adoção da investigação nas mais diversas formas de ações educativas cotidianas, pois: “Ela pode ser o fio condutor da relação pedagógica que envolve educador/a, educandx, produção do conhecimento e instrumentos de mediação” (NONATO, et al., 2016, p. 283).

Nesse sentido, é importante o educador conhecer o território que os jovens ocupam, pois estes locais abrangem uma centralidade nas vivências juvenis e demarcam pertencimentos sociais. Os jovens criam significados particulares aos espaços físicos que frequentam, envolvendo diversas dimensões subjetivas, culturais, morais e etc. Sendo assim, conhecer os

espaços onde os jovens expressam sua sociabilidade, permite ao educador conhecer a maneira como os jovens são influenciados pelos locais que frequentam e perceber também a diversidade de biografias que ocupam o contexto escolar (DAYRELL; CARRANO, 2014).

As práticas das culturas juvenis não são homogêneas, dentro delas há uma diversidade de coletividades juvenis que se expressam dentro de cada agrupamento específico que ocupam espaços físicos. Dayrell e Carrano (2014, p. 117) explicam que:

Em torno do mesmo estilo cultural podem ocorrer práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou, ainda, para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias.

É nesse contexto que os jovens edificam a sociabilidade, na qual experimentam as potencialidades da autonomia, se encontram com a turma de amigos, colegas, trocam afetividades, conversam, enfim, firmam sua identidade perante outros grupos juvenis distintos e do universo adulto, processando as influências diversas que recebem externamente ou até mesmo produzindo novos interesses no grupo ao qual pertencem. É nesse sentido que Pais (1993, p. 24) afirma que o grupo de amigos para os jovens: “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio pelo qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”.

Partindo do pressuposto da importância da sociabilidade para os jovens, o educador pode buscar um diálogo profícuo entre as culturas produzidas nos territórios que os jovens ocupam e buscar superar os preconceitos existentes dentro das diversas culturas por eles manifestadas, objetivando a formação humana para o respeito a diversidade, as várias formas de cultura, incentivando a participação coletiva, o direito a palavra para uma formação crítica. Esse ponto é importante, pois podemos problematizar com os jovens as questões que partem dos espaços concretos dos quais habitam, para questões que estão inseridas no conteúdo programático curricular, é dessa forma que Freire (1996, p. 16-17) indaga:

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? [...].

Desse modo, os educadores podem partir do contexto real dos educandos e construir com eles um saber significativo e conscientizador, em que a escuta e o diálogo se fazem presentes e o ensino não se reduz ao depósito de ideias de um sujeito no outro. A educação

problematizadora acontece no encontro entre os seres humanos mediatizados pela realidade que pronunciam juntos. A escola não pode ser mostrar pouco sensível as vivências do educandos, pois:

Pensar os indivíduos a partir das suas experiências concretas não significa reduzi-los a uma individualidade simplista, mas compreender que são cada vez mais sínteses singulares e complexas de múltiplos pertencimentos socioculturais e condições históricas. Somente a partir deles podemos avaliar a necessidade de aprofundamento dos nossos conhecimentos próprios sobre elxs [...] (NONATO et al., 2016, p. 290).

Por isso, escola de Ensino Médio utópica²⁸ a qual defendemos é uma escola em que o tempo seja ocupado com dignidade, que o saber ensinado tenha sentido ao aluno, que o ensino seja capaz de proporcionar a inserção e emancipação dos jovens, na qual professores e funcionários sejam valorizados em todos os sentidos e que alunos sejam escutados, para que seja tolhida toda e qualquer forma de massificação. Assim, somente assim, vemos perspectivas de melhora das situações de incomunicabilidade e da teoria antidialógica que permeiam a escolarização desse nível de ensino. Sendo assim, é necessário reconhecer a educação como um processo amplo de formação humana em que o diálogo é a base para construção de sentidos dos espaços escolares. Abrir-se a realidade sociocultural dos jovens, é enxerga-los como sujeitos de desejos, direitos, necessidades, potencialidades.

Portanto, buscar compreender o jovem em sua totalidade ou os modos como ele constitui sua juventude, permite desconstruir alguns estigmas que nos foram passado historicamente pelo senso comum como forma de mito. Dessa maneira, excedemos a forma exacerbada de culpabilização do jovem pelas questões sociais a eles ligadas de maneira arbitrária. Esse é um caminho possível para superar práticas educativas autoritárias, antidialógicas, massificadoras, verticais e opressoras que afastam os jovens da escola e que colabora para a evasão escolar (LIMA; LIMA, 2012). É nesse sentido que temos que edificar o diálogo como base na experiência escolar dos jovens e buscarmos o entendimento de como se relacionam com a escola, seus modos de ser e suas necessidades.

Diante dessas chaves analíticas que abordamos sobre o diálogo com os jovens, agregadas com as experiências que os educadores possuem sobre sua atuação com eles, acreditamos que podemos construir um caminho estratégico para melhorar a convivência escolar e buscar cada vez mais a um ensino aprendido significativo. Compreendemos que colocar em prática somente as chaves analíticas de nossa pesquisa não são suficientes para

²⁸ Utópica aqui entendida no sentido Freireano, de denúncia da massificação e anúncio da conscientização em busca pela transformação, atrelados a práxis educativa.

sanar todos os problemas educacionais que envolvem o Ensino Médio, e essa não é nossa pretensão. Entretanto, apresentamos essas possibilidades para que educadores tenham um ponto de partida para minimizar as situações antidialógicas e situações de incomunicabilidade que possam ocorrer em sua prática docente. Nessa perspectiva, propomos o diálogo com as práticas das culturas juvenis “não como “receitas” prontas para o trabalho com jovens, muito pelo contrário, [...] estamos convidando xs jovens e educadorxs de jovens a refletirem sobre sua própria prática, estimulando a ação -reflexão-ação” [...] (NONATO et al., 2016, p. 250).

A compreensão das culturas juvenis como um meio facilitador e promotor de aprendizagem, pode contribuir para a transformar a escola num espaço em que os jovens reconheçam com seu, no qual se sentem valorizados, acolhidos dentro de suas diversidades. Elaborar espaços dialógicos pode contribuir para que os educandos se reconheçam como sujeitos produtores de culturas, em que suas vivências são valorizadas na construção de um ensino significativo.

Por tudo isso discutido nesta seção, concebemos o diálogo como instrumento de luta do educador para proporcionar conhecimento crítico aos jovens alunos, para a busca da transformação dos espaços que habitam e mais amplamente, da sociedade. Dessa forma, o contexto escolar se transforma em um espaço de inclusão, vivo, libertador, conscientizador, e emancipador, no qual os jovens se reconhecem como sujeitos que podem atuar.

6 ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: COMO A JUVENTUDE É CONCEITUADA NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

“Si las políticas sobre juventud no se hacen cargo de los cambios culturales que pasan hoy decisivamente por los procesos de comunicación e información están desconociendo lo que viven y cómo viven los jóvenes, y entonces no habrá posibilidad de formar ciudadanos, y sin ciudadanos no tendremos ni sociedad competitiva en la producción ni sociedad democrática en lo político” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 9).

Por toda a discussão que fizemos até aqui sobre juventudes e o cotidiano escolar do Ensino Médio, podemos perceber que não há uma única juventude que está inserida no contexto escolar. Desse modo, necessitamos verificar se os sujeitos pensados pelas políticas públicas são reais, ou seja, assim como o objetivo central da nossa pesquisa, o escopo dessa seção é de identificar e analisar qual a concepção de juventude presente em alguns documentos oficiais que regem o Ensino Médio regular. Sendo assim, os documentos que analisamos foram: o PNE (Plano Nacional de Educação), as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e o documento mais recente, a Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo atual, que até o presente momento da elaboração dessa dissertação não está concretizada no âmbito escolar, mas está em vias finais de efetivação.

6.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: compreendendo os fundamentos educacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), advém da determinação do Artigo 9º da LDB de 1996, inciso IV, a qual estabelece:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Sendo assim, segundo Sales (2010, p. 01) as DCNs são:

[...] um conjunto de deliberações doutrinárias, normativas, que visam orientar as instituições brasileiras de ensino na organização, articulação, desenvolvimento de suas propostas pedagógicas. O objetivo das diretrizes é fornecer subsídios para a consolidação de uma educação de qualidade, extensiva a todas/os as/os brasileiras/os.

Desse modo, as DCNs são responsáveis por estabelecer a base nacional comum, que orienta, organiza, articula e avalia as propostas pedagógicas de todas as redes de ensino no Brasil. Além disso, as DCNs são debatidas, elaboradas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que analisa propostas e pareceres, os quais são submetidos à consulta da comunidade educacional:

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de *assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional* (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB (BRASIL, 2013, p. 7).

A construção das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, teve seu início em 2009, quando o Ministério da Educação solicitou que um conjunto de especialistas contribuíssem no processo de atualização e reformulação das diretrizes em todos os níveis. Em 2010, o MEC apresentou ao CNE o documento derivado desse trabalho para a constituição da definição das diretrizes (MOEHLECKE, 2012). No mês de julho do mesmo ano, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica sob o parecer CNE/CEB n. 7/2-10 e resolução CNE/CEB n. 4/2010.

Na elaboração das atuais DCNs o CNE contou com a participação e colaboração de conselheiros, técnicos, servidores e representantes das instâncias estaduais e municipais que o compõem e, ainda, com outras esferas da sociedade:

[...] especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação que participaram dos seminários, debates e audiências públicas com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da educação nacional, tendo em vista o atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos (BRASIL, 2013, p. 5).

As DCNs estabelecem as diretrizes gerais para a Educação Básica, estipulando as diretrizes de cada etapa de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e das diversas modalidades existentes, que também contam com diretrizes curriculares próprias, tais como: Educação Profissional e Técnica de nível médio, Educação Especial, Educação

Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos (EJA) em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais e Educação Escolar Quilombola. Modalidades essas que se apresentam a partir dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais. Sendo assim, essas diretrizes precisam assegurar a integração curricular das três etapas que compõem a Educação Básica. O intuito das diretrizes específicas, é diminuir o distanciamento do que está garantido no papel, no que concerne ao que está estabelecido como políticas públicas e a sua efetiva concretização no cotidiano escolar.

Não obstante, a efetivação de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, é resultado da necessidade de atualização de políticas educacionais que auxiliem no direito de: “todo brasileiro à formação humana e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p. 7). Desse modo, os objetivos dessas Diretrizes, são:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam (BRASIL, 2013 p. 7-8).

Nessa perspectiva, as Diretrizes, buscam estipular para todos os níveis e modalidades de ensino, dentro dos sistemas que a organizam, uma integração curricular para as três etapas da Educação Básica, com a finalidade de compor um todo.

As diretrizes partem do pressuposto que é necessário sair do papel suas finalidades e ser efetivada no cotidiano escolar, a exemplo disso, no documento é citado que tanto as diretrizes curriculares anteriores a essa, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) transformaram-se como meros papéis preenchedores de lacunas. Esses documentos foram criados como um roteiro a ser seguido sem o devido diálogo com a comunidade escolar, como se tal medida fosse eficiente para garantir a qualidade da educação. No entanto, as diretrizes reconhecem que:

[...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e,

como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL, 2013, p. 14, grifo do autor).

Com isso, as DCNs pretendem articular o local e o universal por meio da participação de todas as instâncias responsáveis pela educação, no qual o Projeto de Nação, traçados pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, efetivem o direito de todo cidadão brasileiro alcançar uma formação que oportunize sentidos e significados à convivência humana.

Em sua concepção de educação, o documento analisado a define como processo e prática que se materializa nas relações sociais que extrapola os limites escolares, sendo essa uma demanda dos sujeitos que a frequentam. “Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p.15). As DCNs reconhecem que a forma como a educação escolarizada está organizada atualmente, não consegue responder aos sujeitos diversos que a constitui. Sendo assim, como alternativa para a resolução desse problema, é afirmada a necessidade de meios que envolvam o processo de inclusão social em todos os níveis, para que a diversidade seja reconhecida e amparada por políticas públicas.

Além disso, o documento cita que a instituição escolar carece de uma reinvenção. Isso se justifica sob o argumento de que a escola está inserida em um contexto social em movimento, sendo assim a instituição precisa privilegiar oportunidades de participação, cooperação e invenção como preparação dos sujeitos para os processos de inserção social, em que estes possam se tornar capazes de problematizar e intervir em seu meio.

Já a Educação Básica é definida como um direito universal e fundamental para que os indivíduos possam exercer plenamente seu direito à cidadania. O projeto educacional, portanto, precisa basear-se em algumas exigências:

[...] o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p. 17, grifo do autor).

Dessa maneira, para que esse direito seja plenamente atingido, todos os demais direitos garantidos na legislação pela Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também devem ser executados, pois somente um ser educado, possui condições de uma conscientização para sua efetiva participação social, buscando assim preservar seus direitos e deveres em todas as instâncias sociais (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, as Diretrizes da Educação Básica preconizam duas dimensões, que são: educar e cuidar, sendo elas inseparáveis para garantir que o estudante seja o centro da educação escolarizada em todas as etapas de ensino. A saber, cuidar e educar é:

[...] compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. [...] A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade. (BRASIL, 2013, p. 17-18).

Além disso, as Diretrizes afirmam que cuidar está implícito no educar, mas somente o cuidado não compõe as dimensões de uma educação libertadora e transformadora, pois isso contribui para a construção de uma educação fragmentada. Sendo assim, a organização escolar e as políticas sociais devem seguir a concepção de educação integral. O cuidar e educar são em conjunto, bases que dão sentido ao processo educativo, o qual exige atitudes como ouvir, encorajar e apoiar o desenvolvimento do educando na construção da sensibilidade, da autonomia do pensar e do agir consigo, com o outro e com o mundo para uma formação humana integral.

Isto posto, cuidar e educar envolvem todos os segmentos da sociedade, desde a família até o Estado, de uma forma em que todos precisam ser corresponsáveis e articulados para efetivação dos direitos e deveres dos estudantes. Sendo assim, a Educação Básica deve assegurar meios para que os educandos possam proceder no trabalho e ingressar ao Ensino Superior (BRASIL, 2013). Por fim, o documento sinaliza que a educação brasileira atual tem um desafio; o de propor uma escola emancipadora e libertadora para atender as demandas de todos os sujeitos que a constitui.

No que se refere a organização da Educação Básica, as Diretrizes reconhece que os sujeitos da escolares são singulares, e que especificamente os educandos são diferentes em seus ciclos de desenvolvimento social e cultural. Os educandos, são reconhecidos como coparticipantes dos processos de produção de cultura em sua relação com o âmbito escolar. Dessa maneira, estes sujeitos não devem ser considerados como seres homogêneos e não

devem ser tratados como meros objetos dos processos educacionais. Os educandos e mais amplamente a comunidade escolar são pensados como:

[...] sujeitos plenos de possibilidades de diálogo, de interlocução e de intervenção. Exige-se, portanto, da escola, a busca de um efetivo pacto em torno do projeto educativo escolar, que considere os sujeitos-estudantes jovens, crianças, adultos como parte ativa de seus processos de formação, sem minimizar a importância da autoridade adulta (BRASIL, 2013, p. 35).

É importante reafirmar que ao estabelecer as diretrizes em comum e as específicas em cada etapa e modalidade de ensino, são consideradas as particularidades dos sujeitos a que se aplicam. Na Educação Básica, além da concepção norteadora; educar e cuidar que precisam fazer parte do projeto político-pedagógico escolar, outras concepções também são destaques, como o respeito pelos estudantes e seus saberes e a responsabilidade dos sistemas educativos pela formação que os atenda na idade correta durante todo o percurso escolar.

Por conseguinte, estas Diretrizes também possuem a finalidade de orientar a organização e construção das demais diretrizes específicas, as quais tem como ponto central o educandos em desenvolvimento. Portanto, a Educação Básica é composta por três etapas, são elas:

I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos (BRASIL, 2013, p. 36).

Nessa pesquisa, como já sinalizado anteriormente, vamos nos deter em identificar a concepção de juventude que consta neste documento que rege o Ensino Médio regular. Desse modo, analisaremos especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

6. 2 Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais: os jovens em foco?

Em maio de 2011, é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o parecer (CNE/CEB n. 5/2011) que constitui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essa norma é estabelecida como uma atualização das diretrizes de 1998 e,

além disso, é apresentada como necessária ante as mudanças da legislação desse nível de ensino e também da própria sociedade (MOEHLECKE, 2012).

O Artigo 26 das Diretrizes, trata especificamente do Ensino Médio, o qual é estabelecido como etapa final do processo formativo da Educação Básica e presume princípios e finalidades, tais como:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

III – o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 71).

O documento afirma que na gestão e na definição do currículo elaborados pelas DCNEM, os jovens não são vistos como seres abstratos, são considerados como seres singulares, que ocupam determinado espaço e tempo históricos. Além disso, admite que a escola média atual, não tem correspondido aos interesses dos jovens e esse é um dos motivos que faz com que os sujeitos evadam da escola ou a concluam sem o necessário êxito. “A explicação dada no parecer para essa situação é que teríamos um ensino médio pouco atraente, que não atenderia nem à demanda de formação para o trabalho, nem à de formação para a cidadania” (MOEHLECKE, 2012, p. 53). Nas palavras de Moll e Garcia (2014, p. 7-8) essa situação ocorre, pois:

[...] a explicitação da ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar. A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação.

De acordo com Arroyo (2014) o reconhecimento das Diretrizes da Educação Básica e do Ensino Médio de que os estudantes e os professores são sujeitos históricos e protagonistas, significa um grande avanço da ação educativa, haja vista que há uma tendência que as políticas públicas educacionais considerem os professores como mediadores e os estudantes como meros destinatários. Com essa nova visão, é possível propiciar uma educação que reconheça que os atores escolares são outros e também o currículo precisa ser outro. Desse modo, as tentativas de reconstruir o Ensino Médio, emanam de práticas que garantam:

[...] a esses Outros docentes e esses Outros jovens-adultos o DIREITO A SE SABER, a valorizar suas experiências sociais de que são sujeitos ou vítimas; levantar as indagações que trazem sobre essas experiências históricas; reconhecer os saberes, leituras e modos de se pensar nessas relações sociais, políticas e incorporá-las nos currículos, colocá-las em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados. Trata-se de reconhecer os mestres e alunos sujeitos da produção de *Outros* conhecimentos, não meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico (ARROYO, 2014, p. 56, grifo do autor).

Entretanto, é perceptível que o documento atual não inova em questões centrais já apontadas nos temas das DCNEM da década de 1990, como por exemplo: a ausência de identidade desse nível de ensino, estímulo para um currículo mais flexível, atendimento as demandas estruturas da sociedade em que se encontra inserido e o incentivo da construção da autonomia das instituições para definir o currículo (MOEHLECKE, 2012; ARROYO, 2014).

Arroyo (2014) destaca que as DCNEM trouxeram avanços em relação a análise sobre os conteúdos a serem trabalhados, contudo:

[...] a forma escolar- curricular tradicional continua intocada, não questionada, reafirmada no núcleo comum obrigatório recortado em disciplinas. O núcleo reafirmado como a espinha dorsal conformante dos currículos, dos conhecimentos legítimos a serem ensinados-aprendidos. Tal núcleo assume contornos de uma forma segmentada, hierarquizada em níveis, recortes, disciplinas, sequenciações, somatórios disciplinados de conteúdos. Essa forma escolar-curricular tão conformante e deformante do conhecimento e do trabalho docente e discente vem sendo reforçada e hierarquizada ainda mais através das políticas oficiais da avaliação externa. As avaliações externas fecham as tentativas docentes de inovar os conhecimentos e o trabalho. Trazem novas hierarquias no conhecimento. O que é avaliado terá maior peso e excelência (IBIDEM, 2014, p. 197).

Todavia, de acordo com Moehlecke (2012) mesmo que as atuais diretrizes não inovem na organização curricular da escola média, é nítida a crítica que se faz a submissão da educação ao mercado, ao qual esse nível de ensino foi direcionado por grande parte das políticas públicas e, principalmente em suas diretrizes anteriores:

Se, por um lado, as DCNEM-2011 não trazem novidades em relação à organização curricular do ensino médio, por outro é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes. Um primeiro aspecto que vale ser mencionado é a crítica à subordinação da educação ao mercado de trabalho, muito presente nas antigas diretrizes por meio da ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades (MOEHLECKE, 2012, p. 54).

Dessa maneira, a autora acima citada (2012) afirma ainda que as DCNEM atuais ajustam os rumos da escola média, uma vez que ao estabelecer uma base unitária que se soma a base diversificada, a formação profissional é somente mais uma possibilidade dentre tantas outras possíveis, “Assim, se a escola média não é apenas preparação para o trabalho, ela é, também, preparação para o trabalho” (CORROCHANO, 2014, p. 207). Sendo assim,

Essa proposta de currículo e identidade definidas para o ensino médio, que lhe atribuem um caráter tanto unificado quanto diversificado, parece ser a principal mudança trazida pelas novas DCNEM em 2011, ao mesmo tempo em que seu maior desafio, especialmente em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas (MOEHLECKE, 2012, p. 56).

Ao apontar como objetivo primordial das DCNEM, a definição de um currículo mais atrativo e versátil para evitar evasão e repetência, o documento sugere que é preciso deixar de enxergar os jovens como seres abstratos e com isso ressalta que é necessário reduzir a distância entre o aprendizado escolar das práticas sociais e que uma base unitária deve fornecer diversas perspectivas, seja na preparação geral para profissões, como para a continuação dos estudos ou para formação cultural. Desse modo, o currículo do Ensino Médio deve fazer uma integração entre os sujeitos que o frequentam e os diversas perspectivas sociais, tendo como princípio educativo o trabalho e atender aos diversos interesses dos jovens.

As DCNEM atuais expõem a necessidade de aumentar a qualidade da qual o Ensino Médio atual carece. A justificativa dessa necessidade, é que o país precisa investir em tecnologia e em formação profissional no nível médio e superior, que requer mão de obra qualificada: “Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e

ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais” (BRASIL, 2013, p. 145).

Além disso, o documento reconhece que os conteúdos e a estrutura do Ensino Médio estão distantes das necessidades dos estudantes e por isso, essa etapa se destaca nas discussões e alterações legislativas educacionais do país no que concerne a busca da melhoria de sua qualidade. “Propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento” (BRASIL, 2013, p. 145). Entretanto, é importante frisar que tais mudanças propostas em debates e legislações, não necessariamente têm proporcionado significativos avanços para os jovens alunos na qualidade do ensino ofertado na escola média, tendo em vista que grande parte dessas mudanças está assentada na lógica neoliberal, a qual busca viabilizar uma formação para a preparação no ingresso para o Ensino Superior para as camadas privilegiadas e formação de mão de obra designada ao trabalho para as massas. Segundo Krawczyk (2009, p. 34):

Nas últimas décadas, a sobrevalorização dos indicadores conduziu à mobilização institucional, fortemente influenciada pela lógica organizacional empresarial, abandonando o desafio de renovar a racionalidade pedagógica. Perante a impotência das escolas para encontrar novas respostas, surgiram os provedores/vendedores de ideais, cursos e material didático para reorganizar a escola e para capacitar os professores. (...) trata-se, portanto, de admitir que não se tem produzido a democratização do acesso à última etapa de escolarização básica, mas um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens, e em condições objetivas muito precárias.

A construção da DCNEM é legitimada pelas novas exigências educacionais resultantes da aceleração do processo produtivo de conhecimento, dos meios de comunicação, da transformação do trabalho e dos interesses dos sujeitos jovens e adolescentes pertencentes a escola média. Para tanto, é apontado que a escola deve ser repensada além de currículos e diretrizes, é preciso reconhecer suas verdadeiras condições de recursos disponíveis em todos os níveis, que ainda não atendem seu público em totalidade de condição de funcionamento ideal. Como afirma Moehlecke (2012, p. 43) “Com relação às condições de infraestrutura das escolas, ainda se observa a necessidade de maior investimento para assegurar os elementos básicos ao seu funcionamento”. Sem esse suporte, Arroyo (2014) afirma que as práticas inovadoras docentes encontram sérios limites, mas ainda assim, esses fatores não impedem que os docentes avancem com o currículo, como forma de resposta ao injusto viver dos novos jovens alunos que frequentam o Ensino Médio. Além da fundamental expansão do acesso a

essa etapa de ensino, é preciso que a formação inicial e continuada dos professores, também acompanhem essas mudanças do processo ensino-aprendizagem.

É evidenciado também, que com a expansão de vagas para o Ensino Médio, seu público mudou muito, a escola pública brasileira é grandemente frequentada por jovens cujos pais são da classe trabalhadora. Com isso, as características dos jovens são múltiplas e as ações dos sistemas de ensino, ainda não foram suficientes para atender estes sujeitos. Essa dinâmica é evidenciada pelas altas taxas²⁹ de evasão e reprovação escolar.

Com a chegada à educação média dos *Outros* adolescentes, jovens, adultos e de *Outros* docentes, somos obrigados a reconhecer a heterogeneidade, a pluralidade, as *D I F E R E N Ç A S* feitas tão desiguais em nossa sociedade. Um reconhecimento nada fácil em uma tradição curricular que se pautou pela homogeneidade. Se a diversidade, a heterogeneidade e a pluralidade de educandos e de educadores chegam às escolas, como pautar as escolas, a docência e os currículos de modo a respeitar e incorporar essas heterogeneidades e diferenças? Como garantir seu direito à igualdade e seu direito às diferenças? Elaborar currículos, tendo como referente de sentido o reconhecimento desses jovens populares, que hoje chegam à educação média, como sujeitos de direitos, torna-se mais complexo e desafiador [...] (ARROYO, 2014, p. 59-60, grifo do autor).

Como possíveis soluções para esses desafios do Ensino Médio - desafios estes que ainda não foram superados - são citadas no documento algumas ações e políticas, tais como: a aprovação e implantação do FUNDEB; a consolidação do ENEM, SAEB e IDEB; formulação e implantação do PDE, a elaboração e atualização das DCNEM, entre outros. No entanto, Arroyo (2014) faz severas críticas a essas políticas oficiais de avaliação externa, a qual dificulta a inovação do trabalho docente, tendo em vista que ela dita de maneira incisiva a forma curricular da escola média e com isso, conduz hierarquias no conhecimento. “Essas formas não foram pensadas para responder a questão que está na base das tentativas de construir currículos inovadores: a que têm direito os jovens em seu tempo humano de formação” (ARROYO, 2014, p.197). Desse modo, o currículo do Ensino Médio, configura-se por um palco de disputa, ora pelo direito ao conhecimento e a formação humana e ora pela submissão de determinadas competências que são exigidas nessas avaliações.

Se o intuito é realmente fazer com o que os jovens acessem, frequentem e permaneçam nesse nível de ensino, alguns fatores que estão presentes nele precisam ser levados em consideração integralmente no que concerne a políticas destinadas ao seu público. São eles: “idade com que ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho;

²⁹ Especificamente em relação ao Ensino Médio, o número de estudantes da etapa no ano de 2011 foi de 8,3 milhões. “A taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3%” (BRASIL, 2013, p. 147).

trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros” (MOEHLECKE, 2012, p. 44).

Para a efetiva mudança da escola média que temos hoje, o documento reforça que além das políticas públicas, a melhoria da escola pode ser alcançada para atender aos novos sujeitos, por intermédio da modificação do currículo e do projeto político pedagógico.

As DCNEM apontam ainda que sua pretensão é permitir a revisão do trabalho escolar e de tornar-se orientador para que os sistemas de ensino possam estruturar o currículo do Ensino Médio de forma que atenda as perspectivas de uma escola com qualidade e que possibilite uma educação para todos, assegurando os aspectos de “acesso, a permanência, e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania” (BRASIL, 2013, p. 149). Dessa maneira, Moehlecke (2012) salienta que o tom com que é sugerido a modificação do currículo da escola média está mais para uma proposta e tentativa de indução do que ser um documento diretivo. É possível perceber que a discussão dos problemas da escola média e as soluções para elas, estão em um nível de orientação para os sistemas educativos, tendo em vista:

[...] a capacidade das diretrizes de induzir novas políticas curriculares dependerá em grande parte da ampliação dos programas do MEC e dos recursos disponíveis de modo que se alcance a adesão de estados e municípios (IBIDEM, 2012, p. 54).

Sendo assim, são evidenciados no documento possibilidades sobre a elaboração, princípios e forma da organização curricular, que devem estar atrelados a quatro eixos norteadores, que são; trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nessa perspectiva, também são discutidos no documento; o trabalho como princípio educativo, a educação como um direito e qualidade social, a pesquisa como princípio pedagógico, o histórico do Ensino Médio brasileiro, os sujeitos que frequentam a escola média, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal, dentre outros.

As DCNEM disponibilizam também, as possibilidades de organização para atender as específicas modalidades do Ensino Médio, que são: Educação Especial, Educação Indígena, do Campo e Quilombolas, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio noturno.

As DCNEM apontam que o Ensino Médio é frequentado majoritariamente por adolescentes e jovens. Em concordância com o CONJUVE (Conselho Nacional de Juventude) afirma que são considerados sujeitos jovens aqueles com idade entre 15 a 29 anos, mas não reduz a compreensão de juventude a um contorno etário ou biológico. A concepção de

juventude empregada nas DCNEM atuais, pode ser considerada um avanço no debate das políticas públicas, haja vista que se distancia de um discurso estereotipado. A juventude nas DCNEM é concebida como:

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013, p, 155).

Explícita, dessa forma, uma visão crítica das juventudes, mais do que isso, partilha do mesmo conceito de juventude que os autores do campo de estudos dessa categoria defendem. Nessa perspectiva, os jovens que constituem o Ensino Médio não são considerados por uma noção homogênea, mas como “sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares” (BRASIL, 2013, p. 155). Nesse contexto, os jovens são vistos como sujeitos que possuem trajetórias individuais, que expressam vivências próprias e a juventude é compreendida com base nos sujeitos que a constituem (MARTINS; CARRANO, 2011). Além das singularidades juvenis que são ressaltadas no documento, a juventude também é considerada como uma categoria social, é por meio de alguns aspectos comuns e comportamentos destacados dessa categoria, que fazem com que ela seja representada de maneira distinta das demais (GROPPO, 2015).

Outro ponto que o documento destaca, é que ao ignorar as manifestações juvenis, reduz a juventude numa perspectiva de transitoriedade, experimentação e de concepção dessa categoria como um devir, a escola restringe as possibilidades de trabalhar com uma educação significativa no presente dos jovens alunos “o que pode acabar relegando-a a uma obrigação enfadonha” (BRASIL, 2013, p. 155). Ainda há um agravante quando essa situação é vivenciada por jovens das camadas pobres, pois eles vivenciam um paradoxo com a escola. Ao passo que, concomitantemente ao fato de reconhecerem que a instituição é importante para conseguir uma vaga no mercado de trabalho, o ensino ofertado está longe de possuir um sentido prático em sua realidade. Assim, a instituição não se torna um local válido de formação, fazendo com que a finalidade da escolarização, seja apenas a busca pela certificação (DAYRELL, 2007).

Outro tópico que merece destaque, é que o trabalho é algo presente na vida da maior parte dos jovens brasileiros. Sendo assim:

Muitos jovens abandonam a escola ao conseguir emprego, alegando falta de tempo. Todavia, é possível que, se os jovens atribuíssem um sentido mais

vivo e uma maior importância à sua escolarização, uma parcela maior continuasse frequentando as aulas, mesmo depois de empregados (BRASIL, 2013, p. 156).

Como afirma Corrochano (2014) o trabalho tem um papel importante na vida dos jovens, haja vista que os recursos advindos deste, proporcionam uma melhor vivência da condição juvenil, bem como auxílio na renda familiar, consumo de bens materiais e realização pessoal. “Entre as justificativas utilizadas para explicar a substituição da frequência escolar pela frequência ao trabalho, destaca-se o anseio de ajudar a família” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 413). Além disso, os autores explicam que: “É elevada a porcentagem de jovens que buscam conciliar escola e trabalho, mas também é considerável o percentual dos que não conseguem articular tais dimensões” (IBIDEM, 2016, p. 413).

Além de ser um fator fundamental na vida dos jovens, o trabalho também se faz presente nas políticas educacionais do Ensino Médio. Entretanto, o lugar que este ocupa nas vivências juvenis e a forma como ele é tratado nesse nível de ensino, estão longe de ser equivalentes:

Pois se o Ensino Médio é uma das etapas da educação básica brasileira que tem provocado várias discussões, pode-se dizer que o lugar do trabalho e o modo de compreendê-lo nesse nível de ensino são responsáveis por boa parte delas (CORROCHANO, 2014, p. 207).

O trabalho ao longo do tempo foi modificado, ocorreram mudanças na divisão deste, com isso, cada vez mais é exigido dos trabalhadores maior qualificação e escolaridade. No entanto, a autora acima citada, afirma que não se pode estipular uma relação de linearidade entre mercado de trabalho e escolaridade, visto que a distribuição de empregos é efetuada por mecanismos seletivos, que estão para além da formação. Sendo assim, na proporção que aumenta a escolaridade dos sujeitos, também aumenta o desemprego, haja vista que a escolaridade é vista como uma forma para a conquista do emprego, a escolarização se constitui como meio de seleção de trabalhadores (CORROCHANO, 2014).

Dado o exposto, é necessário que professores dialoguem com as experiências dos juvenis acerca do trabalho, com o intuito de conhecer melhor os sentidos deste atribuídos pelos jovens alunos. Os jovens brasileiros indicam um desejo de que a escola seja articulada com o trabalho, as vivências juvenis e suas perspectivas futuras em relação ao emprego são pautas que geram debates e reflexões, com isso os professores podem promover orientações e suporte para apresentar caminhos em que os jovens podem seguir durante ou depois da conclusão da escola média (CORROCHANO, 2014).

O que os autores que nos respaldam afirmam, é que compreender o que é ser jovem no contexto em que eles se encontram e considerar suas manifestações, é um ponto de partida para uma aproximação e mais do que isso, esse pode ser um passo que contribua para que o aprendizado escolar tenha relevância: “Uma vez que a escola pode recuperar seu prestígio entre os jovens, na medida em que são reconhecidos como sujeitos produtores de cultura” (MARTINS e CARRANO, 2011, p. 54).

Como já apontado nesta pesquisa, o aumento do acesso ao Ensino Médio não foi acompanhado de políticas eficazes para atender ao público diverso que o frequenta, as DCNEM, também apontam essa questão problematizando que a inclusão educacional avançou sem que a sociedade conseguisse transformar o sistema social desigual, refletindo na instituição escolar, conflitos e tensões. Essa tensão que se forja na escola, tem muitas vezes, consequências graves, como o abandono pelos estudos.

Isso ocorre porque grande parte dos profissionais da educação, reproduzem a visão estereotipada da juventude, comumente disseminada no imaginário social. A medida que educadores tratam os jovens educandos como seres abstratos, que necessitam ser preenchidos de conteúdos do saber sistematizado e os uniformiza na categoria de alunos - como se todos representassem uma única maneira de ser jovem - a escola perde oportunidade de estabelecer diálogo profícuo com as reais necessidades que contemplam os jovens do Ensino Médio. De acordo com Carrano (2009) quando se trata da instituição escolar, os jovens a retratam como local pouco feliz, reclamam da falta de sentido prático nas aulas e conteúdos, professores e demais funcionários despreparados e autoritários, entre outras questões. O mesmo autor (2009) identifica nesse tipo relação estabelecida entre jovens e profissionais na educação, situações de incomunicabilidade, em que o desentendimento entre ambos é uma constante. Para Corti, Freitas e Spósito (2001, p. 08) “O desencontro entre o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens” traz perdas para todos os atores escolares, já que eles acabam imersos numa rotina desinteressante e pouco motivadora [...]”.

Diante essas situações de conflitos, as próprias DCNEM ressaltam que os projetos político pedagógicos precisam ser ressignificados, numa perspectiva de acolher as características dos sujeitos que frequentam a escola média. Sendo assim, questões norteadoras são apontadas para que os profissionais da educação possam discuti-las e por meio delas refletir e organizar o trabalho educativo com esses jovens. As questões são:

Que características sócio-econômico-culturais possuem os jovens que frequentam as escolas de Ensino Médio? Que representações a escola, seus professores e dirigentes fazem dos estudantes? A escola conhece seus

estudantes? Quais os pontos de proximidade e distanciamento entre os sujeitos das escolas (estudantes e professores particularmente)? Quais sentidos e significados esses jovens têm atribuído à experiência escolar? Que relações se podem observar entre jovens, escola e sociabilidade? Quais experiências os jovens constroem fora do espaço escolar? Como os jovens interagem com a diversidade? Que representações fazem diante de situações que têm sido alvo de preconceito? Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas dos estudantes? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade? Que articulações existem entre os interesses pessoais, projetos de vida e experiência escolar? Que relações se estabelecem entre esses planos e as experiências vividas na escola? Em que medida os sentidos atribuídos à experiência escolar motivam os jovens a elaborar projetos de futuro? Que expectativas são explicitadas pelos jovens diante da relação escola e trabalho? Que aspectos precisariam mudar na escola tendo em vista oferecer condições de incentivo ao retorno e à permanência para os que a abandonaram? (BRASIL, 2013, p. 157).

Acreditamos que essas questões sejam de relevância para fazer com que os profissionais que trabalham com os jovens, possam refletir acerca da convivência que tem com eles. No entanto, ficar no nível somente da reflexão e não agir, faz com que a reflexão se esvazie de sentido. Por isso, é necessário o diálogo autêntico com os jovens, compreendê-los por meio de suas culturas, para que eles reconheçam a escola como um espaço em que podem e devem atuar. Estruturar espaços dialógicos, pode contribuir para que as vivências dos jovens alunos sejam valorizadas e promotoras da construção de um ensino significativo. Assim sendo, constituir o diálogo autêntico com os educandos é trabalhar numa perspectiva problematizadora de educação. Nesse sentido, o diálogo verdadeiro só se realiza por meio da práxis, em uma relação dinâmica entre teoria e prática, a qual se efetiva por meio da dimensão da ação e da reflexão. Se rompermos com qualquer uma dessas dimensões, já não se realiza o diálogo autêntico, mas se torna verbalismo ou ativismo (FREIRE, 1987). Desse modo, Dayrell (2009) aponta que é necessário que o diálogo se estabeleça com os jovens e não sob eles, o diálogo precisa ser uma ferramenta para a aproximação entre profissionais da educação e os jovens alunos, excedendo os problemas que promovem mal estar no relacionamento entre escolares.

Portanto, de acordo com o foco maior no que concerne ao objetivo de análise dos documentos elencados nessa pesquisa, podemos verificar que as DCNEM possuem um conceito explícito de juventude, o qual considera os jovens como seres singulares e protagonistas no processo de construção do conhecimento, por isso reconhece que há juventudes e não um só modo de ser jovem que frequenta a escola média. Por isso, propõe que o currículo seja trabalhado de maneira que atenda aos interesses dos jovens para um ensino

significativo. É possível encontrar também no documento um tópico destinado somente a concepção sobre os jovens sujeitos do Ensino Médio.

Ademais, o jovem não é concebido como um devir, que está em preparação para ser adulto e assumir o trabalho como atividade fundamental. O trabalho é um eixo que estrutura o Ensino Médio, mas a forma curricular não está concebida somente em torno dele. Desse modo, as DCNEM deixam explícitas a necessidade de uma educação que avance numa perspectiva emancipadora, e por isso, deve abranger os aspectos da formação humana (MOLL; GARCIA, 2014). Nessa mesma linha de pensamento sobre as DCNEM, Dayrell e Carrano (2014) salientam que colocar as determinações do documento em prática no contexto escolar: [...] “significa, de fato, desenvolver um trabalho de F O R M A Ç Ã O H U M A N A que contemple a totalidade dos nossos jovens estudantes” (IBIDEM, 2014, p. 103).

Nesse sentido, é necessário reconhecer as vivências juvenis, bem como as identidades culturais juvenis, tendo em vista que esses são preceitos básicos para o diálogo com as juventudes que constituem o Ensino Médio brasileiro. Desse modo, atuar com jovens necessita que os professores façam a interlocução entre o mundo em que coabitamos com o mundo da cultura, tecnologia, trabalho e ciências, para que possam compreendê-los, refleti-los e, então atuar como sujeitos conscientes que se encontram em um determinado momento histórico e que podem transformá-lo.

O caminho para essa construção/reconstrução não é desprovido de tensionamentos e da possibilidade de equívocos. Ele aponta para o enfrentamento das urgências de uma sociedade estruturalmente desigual que, mais uma vez, tem a possibilidade de garantir a todos igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, como reza nossa Constituição (MOLL; GARCIA, 2014, p. 09).

Para que mudanças sejam efetivadas no Ensino Médio, é necessário também disposição, mobilização e vontade política para colocá-las em prática, tendo em vista que o reconhecimento de uma educação emancipatória perde sentido se está aprisionada apenas em papéis e não podem ser concretizadas no âmbito escolar. Para nós, um projeto um transformador de educação só se firma na história se for sistematizado por meio da democratização da participação ativa de gestores, professores, estudantes, pais, enfim, de toda a comunidade escolar, em que todos possam dialogar e construir meios que possibilitem a atuação dos sujeitos num projeto emancipador de sociedade.

6. 3 Plano Nacional de Educação de 2014 no Ensino Médio: qual a concepção sobre os jovens que frequentam a escola?

O Plano Nacional de Educação (PNE) advém do Artigo 214 da Constituição Federal: “[...] cuja finalidade é congregar informações necessárias à organização das políticas públicas na área de educação, no âmbito de um país com vistas a uma intervenção que transcenda as ações pontuais de curto prazo” (GIL, 2010, p. 01). Desse modo, o objetivo desse documento é articular o sistema nacional de educação em que busca definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus variados níveis, etapas e modalidades, mediante ações integradas dos poderes públicos.

Essas são as ações que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PNE; 2014-2024, p. 09).

O atual PNE foi sancionado sem vetos no dia 25 de junho de 2014, pela presidente Dilma Rousseff, o qual permanece em vigor desde sua aprovação pela Lei nº 13.005/2014, este é o segundo Plano aprovado por lei na história do país. O PNE possui 14 artigos, determina 10 diretrizes, estabelece 256 estratégias para atingir as 20 metas elencadas para a política educacional de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com o prazo de execução ao longo de dez anos, ou seja, até 2024. Para atingir o plano, o artigo 7º define que União, estados, Distrito Federal e municípios precisam atuar de maneira colaborativa. Sendo assim, é estabelecido como função de quatro instâncias monitorar e avaliar seu desenvolvimento para garantir o cumprimento das metas. As instâncias são: MEC (Ministério da Educação), Comissão de educação da Câmara e do Senado, CNE (Conselho Nacional de Educação) e Fórum Nacional de Educação.

O PNE de acordo com a meta 20, estabelece o financiamento para sua execução a partir do PIB (Produto Interno Bruto), destinando sete por cento deste até o quinto ano de sua concretização e no mínimo, dez por cento do PIB até o final da vigência do plano. Entretanto, esse financiamento não é exclusivo da educação pública, tendo em vista que o PNE foi aprovado pelos deputados, destinando esses dez por cento do PIB para o “financiamento público da educação pública”, mas a meta foi modificada no Senado, o qual alterou a redação, retirando a palavra “pública”. Com essa alteração, os recursos públicos podem ser designados

para o ensino privado, amenizando investimentos e possibilidades de melhoria da qualidade da educação pública.

[...] durante o trâmite do PL do PNE, principalmente sobre a que público os recursos se destinariam- se à educação pública, segundo a visão da educação como direito igualitário sob a responsabilidade do Estado ou também à iniciativa privada, para os que defendem o livre mercado educacional (e que, contraditoriamente, disputam acesso a fundos públicos para garantir a lucratividade dos negócios). Nessa disputa ganhou o projeto do capital e a luta histórica pela ampliação do financiamento da educação pública foi mitigada, pois a Lei do PNE permite a utilização pela iniciativa privada dos 10% do PIB no Prouni (§ 4º do Art. 5º) e no Pronatec [...]. (MOURA, 2014, p. 361).

Conforme constante no documento, participaram da elaboração do PNE, atores governamentais, constituídos por: Poder Executivo no plano federal: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria de Relações Institucionais (SRI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Fazenda (MF); Congresso Nacional: Câmara dos Deputados e Senado Federal;

Houve também a participação de Conselhos e fóruns de educação institucionais compostos por: CNE³⁰, FNCE, Uncme, FNE. E, ainda, os Movimentos Sociais: Entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional: CNTE, UNE, Ubes, Andes, Fasubra, Andifes, Crub, Proifes, Contee; Entidades científicas: Anped, Anpae, Anfope, FCC, SBPC, Cedes, Fineduca; Redes de movimentos: Mieib, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Apaes/Fenapaes, Fórum Nacional de Educação Inclusiva, Feneis, Todos pela Educação.

Membros da sociedade civil (gestores) também participaram: Entidades representativas de gestores dos entes federados na esfera educacional: Consed, Undime; Entidades representativas de gestores dos entes federados em outros setores: CNM, Confaz, Abrasf.

A sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional foi representada por: Segmento privado empresarial da educação: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S, Grupo Positivo; Interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto: Abraes.

E, por fim, as organizações da sociedade civil e *think thanks* voltadas à formulação de políticas públicas, foram compostas por: Cenpec, Instituto Alfa e Beto, Centro de Políticas Públicas do Insper.

³⁰ Todas as siglas estão descritas na lista de siglas dessa dissertação.

Destacamos que a meta a qual nos detemos na análise, foi a meta 3 a qual é composta por 14 estratégias para atender a demanda do Ensino Médio. A Meta 3 tem a finalidade de:

[...] Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento (PNE, 2014-2024, p, 53).

É importante ressaltar que essa meta possivelmente não foi atingida em relação a universalização do Ensino Médio, em 2016. Ainda não há indicadores oficiais atualizados e divulgados, todavia, em 2015 de acordo com dados do Observatório do PNE, a porcentagem de alunos matriculados nessa etapa de ensino na faixa etária de quinze a dezessete anos, chegou somente em 84, 3%³¹. O que nos faz intuir que o Ensino Médio não foi universalizado ainda, haja vista que em 2015 havia 1,5 milhão de jovens alunos fora da escola. Ainda de acordo com o próprio Observatório do PNE, a meta não foi atingida justamente porque não houve uma política pública específica para atrair os jovens que estão fora da escola. É preciso que para além das vagas o governo garanta políticas públicas de permanência, aprendizagem e conclusão do Ensino Médio.

Outro aspecto importante a ser enfatizado nessa meta é que a quantidade está acima da qualidade educacional. Compreendemos a importância de universalizar o Ensino Médio para que todos tenham seus direitos garantidos, haja vista que é recente sua obrigatoriedade assegurada pelo governo federal por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009. Entretanto, sentimos falta de que a meta e as estratégias, busquem garantir uma educação de qualidade aos jovens que frequentam esse nível de ensino. A seguir temos um quadro com a meta referente ao Ensino Médio e suas 14 estratégias. As estratégias que estão destacadas em negrito, foram analisadas nessa dissertação, segundo nossos objetivos:

Quadro 1: Meta 3 do PNE 2014-2024 e suas 14 estratégias.

META 3	ESTRATÉGIAS
Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e	3.1. Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio

³¹ Os dados sobre o andamento da realização da meta do Ensino Médio e das outras que compõem o Plano Nacional de Educação, podem ser vistos no site <http://www.observatoriodopne.org.br>. É importante frisar que essa plataforma *on line* é coordenada pelo movimento Todos pela Educação, o qual monitora os indicadores das metas e das estratégias e oferece análise sobre as políticas públicas.

cinco por cento.	<p>de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;</p>
	<p>3.2. O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o segundo ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;</p>
	<p>3.3. Pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;</p>
	<p>3.4. Garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;</p>
	<p>3.5. Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do(a) aluno(a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de</p>

	<p>maneira compatível com sua idade;</p>
	<p>3.6. Universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;</p>
	<p>3.7. Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;</p>
	<p>3.8. Estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;</p>
	<p>3.9. Promover a busca ativa da população de quinze a dezessete anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;</p>
	<p>3.10. Fomentar programas de educação e</p>

	<p>de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de quinze a dezessete anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;</p>
	<p>3.11. Redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos(as) alunos(as);</p>
	<p>3.12. Desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;</p>
	<p>3.13. Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;</p>
	<p>3.14. Estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas.</p>

Fonte: PNE 2014-2014.

As 14 estratégias que compõe a Meta 3 do PNE 2014-2024, quando analisadas frente aos objetivos dessa pesquisa, não colocam o jovem como sujeito. Como nos adverte Arroyo (2014) os órgãos públicos não costumam dialogar, escutar e nem respeitar os jovens, estes são tratados, em grande parte, como marginais e sua participação é omitida nas decisões que os afetam diretamente. O próprio modo como a instituição escolar é organizada, faz com que o aluno não seja considerado como sujeito participante e protagonista de sua aprendizagem, propiciando uma formação pouco propensa a constituição de sua autonomia (DAYRELL; CARRANO, 2014). Consequentemente, a escola e mais amplamente, as políticas públicas, domesticam os alunos aos mandos e desmandos de quem detém o poder de fala e ação sob esses jovens.

Dessa forma, em algumas estratégias verificamos que o jovem é tratado como um problema, e ainda, as medidas de apoio a essa categoria, são sempre regidas por um caráter assistencialista. Nesse sentido, destacamos as estratégias 3.8 e 3.9, respectivamente:

3.8 estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso da permanência dos e das jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude; (PNE, 2014-2024, p. 54)

3.9 promover a busca ativa da população de quinze a dezessete anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude; (PNE, 2014-2024, p. 54).

Essa visão do jovem como problema vai ao encontro da percepção de Pais (1990) acerca da concepção de juventude a qual a sociedade está acostumada associar a certas disfunções, do qual ele faz severas críticas:

[...] eles (jovens) são os problemas de inserção profissional, os problemas de falta de participação social, os problemas de drogas, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens. Mas sentirão os jovens estes problemas como seus problemas? (IBIDEM, 1990, p.34).

Feixa (1999) também contribui para o debate, apontando que a juventude comumente é encarada como uma etapa transitória, como se fosse uma doença que se cura com o tempo, precisamente, quando se chega a adultez. Sendo assim, os jovens, com suas diversas e diferentes maneiras de ser e estar no mundo, não são levados em conta em relação as regras e aos objetivos escolares. Podemos identificar, que na legislação por meio dessas estratégias destacadas acima, a visão estereotipada do jovem como “problema”, “doente” e “incompleto”. Esse discurso do senso comum que foi disseminado no decorrer do tempo, afasta-se de uma concepção crítica da juventude. Essa concepção crítica está respaldada por autores que estudam o campo da juventude, os quais defendem que os jovens devem ser vistos como atores sociais, como sujeitos de sua aprendizagem, que expressam, produzem e reproduzem culturas que devem ser valorizadas no contexto educacional, oportunizando uma aprendizagem que tenha sentido em sua trajetória.

Desse modo, é importante deixar claro que o caráter protetivo a essa categoria é necessário, não estamos defendendo aqui a sua exclusão. No entanto, o que nos chama a atenção nesse documento, é que os jovens não são escutados a partir de suas reais

necessidades, haja vista que medidas como essas aparecem assentadas apenas sob uma perspectiva funcionalista. Uma visão criticada por vários autores, como por exemplo, Abramo (1997) a qual aponta que infelizmente o jovem é visto pelas possíveis disfunções que possa ter, sob essa ótica e a juventude é encarada: “[...] como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social” (ABRAMO, 1997, p.29). Abramovay (2015) salienta que dificilmente a escola e demais instituições pertencentes a vida dos jovens, conseguem compreender as identidade juvenis atuais, e por isso a concepção estereotipada que permeia essa categoria, os representa por meio de uma visão culpabilizante, na qual os jovens são vistos como ameaças sociais, culpados pela criminalidade existente na sociedade. Os jovens também são representados de uma forma maniqueísta, haja vista que ao mesmo tempo que são incumbidos de forjar um futuro melhor, também são apontados como irresponsáveis no presente.

Dayrell e Carrano (2014) afirmam que os jovens brasileiros vivenciam um paradoxo, pois se por um lado são valorizados pela busca do novo, pela coragem e por isso são elogiados pelos adultos, por outro, os jovens não são favorecidos por políticas públicas que os amparem para o acesso de bens culturais, materiais e por espaços que realmente favorecem vivências de sociabilidade plenas. Além disso, os autores (2014) apontam que já houve alguns avanços em relação as políticas públicas para os jovens, entretanto, ainda há muito a fazer por essa categoria social.

Na estratégia 3.6 do Plano, averiguamos a ênfase nos resultados das avaliações nacionais e o possível ingresso ao Ensino Superior.

3.6. universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior (PNE, 2014-2024, p. 54);

A escola e os alunos estão sempre sujeitos a avaliações externas, que pretendem verificar seu desempenho. Desse modo, a instituição obedece um sistema que a controla e articula o que se espera da educação escolarizada. Com a escola média, a ideia de qualidade está atrelada com a preparação e aprovação de alunos em exames nacionais e vestibulares.

Paro (2011, p. 21) afirma que sob essa visão, a função da escola é “[...] apenas levar os educandos a se apropriar dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares”. Sendo assim, a escola se distancia de práticas educacionais significativas e emancipadoras. O foco da instituição determinado por esferas nacionais fica voltado ao acúmulo de conhecimentos, amparados por uma educação mecanicista, bancária e alienante, a qual a finalidade é a obtenção de resultados satisfatórios. Nessa perspectiva, quando o currículo está voltado a quantidade e não a qualidade do conhecimento, a escola deixa de promover a construção de um pensar crítico na formação dos educandos.

Nesse sentido, ao especificar uma estratégia baseada em avaliações, o Plano contribui para perpetuar a visão do Ensino Médio como etapa preparatória para o ingresso no Ensino Superior. Com isso, fica explícita a cultura da performatividade dentro da cultura escolar:

O interesse por tais *rankings* gera as apressadas conclusões extraídas desses resultados, vinculando de forma imediata e simplificadora as notas dos alunos com a suposta qualidade das escolas. Mas, sobretudo, expressa o quanto a cultura da performatividade encontra sintonia com múltiplos interesses sociais, além da esfera do Estado. Tanto que, a despeito do interesse pelo tema, a discussão sobre as provas do ENEM só encontra espaço na mídia visando a ações preparatórias para os exames. É como se em uma avaliação não coubesse questionar o instrumento que gera o resultado obtido (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 101).

Contudo, nos moldes pelos quais são exercidas as avaliações da educação brasileira, é possível compreender que são propostas externas ao contexto escolar, e, ainda esses exames são antagônicos a uma avaliação emancipatória de ensino, haja vista a veemência com que esses exames são pautados em rankings e resultados. Nesse contexto, a educação fica refém da lógica do capital, em que tudo precisa ser medido, observado, controlado e o desempenho precisa ser satisfatório. Desse modo, esses exames permitem que os conhecimentos sejam vistos “como idênticos aos resultados dos testes que o representam” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 101).

Conforme apontam Nogueira e Lacerda (2014) a literatura científica é enfática quando afirma que os *rankings* propostos dentro dos exames escolares, são sempre falhos, em qualquer metodologia utilizada para sua análise, pois mais interessante do que aferir a colocação das instituições é compreender o que eles examinam e quais as características de informação neles contidos.

Assim sendo, o Ensino Médio não pode ser baseado na pura transmissão de conteúdos, e ter como finalidade a preparação para exames, mas deve situar o educando como sujeito do seu processo de aprendizagem. Nessa direção, a educação deve ser problematizadora e

conscientizadora da realidade, propiciando ações e reflexões críticas, as quais oportunizem transformações. Diante disso, valorizar os sujeitos plurais que habitam a escola e dialogar com eles, são princípios para que a escola se afaste de uma educação domesticadora e manipuladora.

O enfoque da estratégia 3.7 é de direcionar o Ensino Médio ao ensino da Educação Profissional, aumentando a oferta do número de matrículas destinadas a essa modalidade de ensino, o que reforça a discussão sobre o mercado de trabalho ter tomado conta do âmbito educacional.

3.7. fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; (PNE, 2014-2024, p. 54)

Essa estratégia que preconiza o fomento da expansão das matrículas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, não deixa patente a referência à privatização, mas de acordo com Melo e Moura (2017), essa estratégia incentiva essa possibilidade, haja vista que “[...] ao tratar de “matrículas gratuitas”, pressupõe-se a existência de oferta privada, visto que a oferta pública é, obrigatoriamente, gratuita” (IBIDEM, 2017, p. 10).

O currículo e a gestão do Ensino Médio, são palcos de disputa de diferentes grupos sociais, os quais julgam o campo educacional como uma grande possibilidade de introduzir os princípios do mercado de trabalho. Segundo Krawczyk (2014) o foco do setor empresarial é colocar a educação a serviço do mercado.

Além disso, é notável que o setor empresarial brasileiro não está preocupado somente com a educação em nível técnico, mas também, como afirma Kwaczyk (2014) com a reorganização curricular e de gestão do Ensino Médio regular. Outro ponto válido nessa discussão é a preocupação desse setor em reafirmar a responsabilidade do Estado em garantir a formação básica do aluno, tendo em vista que o conhecimento básico é a mola propulsora para a geração de mão de obra minimamente capacitada para o mundo do trabalho.

Atuando desse modo, a educação perde sua especificidade humanizadora, quando tem como fim a mera preparação para o mercado de trabalho. A educação amparada nesses moldes limita a possibilidade de uma formação conscientizadora, transformadora e integral. Obviamente a educação pode dar condições para que os jovens ingressem no mercado de trabalho, haja vista a desigualdade social brasileira e o quanto o trabalho ocupa um dos papéis centrais para essa categoria possa vivenciar sua condição juvenil. Entretanto, esse não pode ser o objetivo central da educação, pois como afirma Paro (1999) o mercado de trabalho

capitalista tem objetivos não só diferentes, mas também antagônicos aos que a escola se propõe. Primeiro porque o mercado de trabalho visa o lucro a qualquer custo, pela dominação do trabalhador, já a escola diz respeito à constituição de sujeitos, para que estes possam se apropriar do saber produzido historicamente, em que consiste as diversas maneiras de ser, estar e atuar no mundo.

Deixar que o setor empresarial tome conta da educação é propiciar oportunidades para que o Ensino Médio continue atuando por meio da dualidade histórica que esse nível de ensino se forjou. Viabilizar uma educação para o trabalho manual as classes menos favorecidas e uma educação com qualidade intelectual para grupos privilegiados é contribuir para que as desigualdades se perpetuem em nossa história. Por isso é necessário que a instituição escolar propicie a todos acesso à cultura e que seja mediadora da cidadania por meio de uma educação problematizadora, em que não confirme destinos, mas que atue no sentido da busca pela transformação e isonomia social.

As estratégias 3.5 e 3.10, respectivamente, demonstram a preocupação em corrigir a defasagem de matrículas no Ensino Médio na idade correspondente a essa etapa:

3.5. manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do(a) aluno(a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade; (PNE, 2014-2024, p. 53)

3.10. fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de quinze a dezessete anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar; (PNE, 2014-2024, p. 54)

A intenção das políticas para essa correção e da expansão do Ensino Médio, não é somente uma reivindicação da camada popular por mais escolarização, mas é um propósito de responder ao cenário competitivo do mercado internacional. Segundo Krawczyck (2011) o aumento da demanda por mais escolarização é uma das exigências do: “mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste” (Ibidem, 2011, p. 755). Mais uma vez, vemos o mercado de trabalho comandando ações políticas sobre a educação.

O Ensino Médio, configurado como última etapa da Educação Básica, se torna um meio de obtenção de mão de obra para o trabalho e tanto os jovens alunos que estão dentro ou fora da escola, parecem atribuir um único sentido para esse nível de ensino, haja vista que:

[...] as justificativas apresentadas pelos resistentes, aqueles que permanecem na escola a despeito de todas as adversidades, não diferem muito daquelas

apresentadas pelos evadidos: necessidade de sobrevivência, ajuda à família, independência e autonomia (DAYRELL; JESUS, 2016, p.414).

Em uma pesquisa realizada pelos autores acima citados, foi verificado que os jovens não negam o valor da escola, mas não atribuem sentido para a instituição em seu tempo presente “sendo unânime o discurso da sua importância para o futuro” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 416). Com isso, vemos a necessidade da escola ser atrativa para os jovens, não somente porque lhes possibilitará uma oportunidade de um futuro melhor, mas porque necessita dialogar com eles no presente em seus contextos, linguagens e manifestações diversas.

Além disso, acredita-se que com essas medidas públicas que nivelam o conhecimento dos educandos na idade certa dentro dos currículos do Ensino Médio, é uma forma de tornar as condições de vida desses, menos desiguais. Entretanto, Arroyo (2014) alerta que essas políticas corretoras de desigualdades, nada mais são do que uma visão reducionista de políticas criadas por camadas privilegiadas para os que são considerados carentes, com o intuito de fazer parecer que um dia todos serão iguais. O mesmo autor ainda aponta que as camadas populares são mostradas como desiguais, sempre à margem, excluídos. E essas representações ocultam os processos que fizeram as massas ocuparem o lugar onde estão. Por isso:

Entender essa produção de coletivos iguais ou desiguais é fundamental para entendermos as crianças, os adolescentes, os jovens-adultos que chegam às escolas públicas nas últimas décadas: chegam os educandos membros dos coletivos produzidos como desiguais. Enfatizar nos currículos essa produção de coletivos como desiguais garantirá a esses educandos o direito a conhecer-se como membros de coletivos feitos desiguais. [...] Os currículos e seus conteúdos ignoravam essa produção dos diferentes em desiguais no próprio sistema escolar. Suas presenças afirmativas obrigam a desocultar esses processos e assumir seu direito a conhecimentos sistematizados nos currículos. Uma exigência quando se pensa em currículos inovadores do Ensino Médio onde os diferentes vão chegando. (ARROYO, 2014, 191-192).

Verificamos na estratégia 3.14 (p. 55) “estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas” que o jovem não é visto como um sujeito concreto, mas que ele precisa estar em constante preparação para o futuro. Essa visão de preparação para o futuro, para chegar a adultez, fecha a escola e o currículo na perspectiva de práticas antidialógicas, em que os jovens são uniformizados na categoria aluno, devendo corresponder a tudo que lhes é imposto. Além disso, a participação ofertada a essa categoria em cursos tecnológicos e científicos, busca instrumentalizar os alunos em um sentido específico para o mercado de trabalho, não há uma preocupação relatada no documento com

relação ao papel centralizador que as tecnologias ocupam hoje na vida dos jovens e mais amplamente na sociedade. Não obstante, é necessário além de estimular a participação dos alunos desse nível de ensino nas áreas tecnológicas e científicas, oportunizar o reconhecimento de possibilidades de explorá-las criticamente por meio da conscientização sobre o papel dessas áreas em sua vida.

De acordo com o nosso objetivo maior na análise do Plano, foi possível constatar, que não há no documento uma concepção explícita e crítica de juventude. Compreendemos que o que compareceu no PNE foi uma visão naturalista e universal a respeito dos jovens, que há muito tempo é compartilhada pelo senso comum. Percebemos a ausência das vozes juvenis em um documento que destina parte à eles, o que nos remete a uma postura antidemocrática, autoritária e antidialógica na criação de políticas públicas. No que se refere as estratégias do Ensino Médio, até mesmo a palavra adolescente é utilizada, demonstrando que para o PNE, não há distinção entre os termos juventude e adolescência, e ainda, que não há uma concepção exata sobre o público ao qual ele se destina. O PNE na meta destinada ao Ensino Médio, somente elenca que o público idealizado para compor esse nível de ensino é de 15 a 17 anos, reduzindo essa categoria a compreensão de faixa etária. A concepção de juventude nessa perspectiva se limita a uma conceituação geracional, em que essa categoria aparece representada de forma unitária pelo fator idade (PAIS, 1990).

Portanto, podemos concluir que os jovens alunos do Ensino Médio nesse documento, são vistos pela ótica de senso comum, que caracteriza a juventude como uma etapa de preparação para a fase adulta. Não são consideradas as vozes e tampouco, as manifestações juvenis, no que concerne as políticas públicas endereçadas a essa categoria na escola média. Além disso, os interesses do mercado de trabalho, permeiam as leis e práticas escolares, o que impossibilita a educação escolar propiciar uma formação sólida, significativa e crítica, tendo em vista a ideologia em que é pautada a lógica do mercado de trabalho que torna opaca o desvelamento dos fatos. Para nós, não há outra forma de superar o dualismo histórico presente no Ensino Médio, se não for por meio do diálogo com os jovens, para saber o que eles realmente desejam e como desejam e a partir daí, construir com eles e não sob eles políticas públicas efetivas nessa etapa de ensino.

6.4 O Ensino Médio e mais uma Reforma

A prova de que o Ensino Médio é uma das etapas do ensino que mais passa por reformulações é que atualmente, esse nível de ensino está transitando por uma reforma que antes de ser sancionada, surgiu por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que em 2012 apresentou uma comissão de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. Posteriormente à essa comissão, iniciou a tramitação do Projeto de Lei 6.840/2013, com a proposta de reformar o Ensino Médio. O projeto começou a ser discutido pela sociedade e muito criticado por entidades educacionais (GONÇALVES, 2017).

Em 2016, logo após o Senado aprovar o impeachment³² da até então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, quem assume o cargo é Michel Temer, que era vice-presidente. Isso desencadeou diversas ações do novo governo que “começam a ser operacionalizadas e verifica-se um grande retrocesso no campo das políticas sociais e educacionais” (GONÇALVES, 2017, p. 134). Pouco tempo após apropriação do governo de Michel Temer, é encaminhado ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro 2016. Sendo essa a primeira ação deste governo no campo educacional.

A Medida Provisória (MP) foi elaborada pelo Ministério da Educação e defendida pelo até então Ministro da Educação Mendonça Filho. Essa MP foi amplamente questionada pela sociedade em geral e criticada por parte de especialistas da área da educação, que argumentaram que a MP se deu de forma imposta sem o devido debate com alunos, professores e sociedade, fazendo uso da cultura do silêncio, como nos diz Freire (1967) em que somente os que exercem o poder, possuem o direito de atuar, inviabilizando assim, o direito da participação popular:

O uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino (LINO, 2017, p. 77).

Vários foram os movimentos de resistência para essa MP não tornar-se lei, tais como os das entidades que integram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e também a ocupação de alunos contrários à medida em mais de 1.200 escolas espalhadas pelo país. Para Gonçalves (2017, p. 134):

O fato da proposta ter sido por meio de MP evidenciou a postura anti-democrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e

³²Concordamos com a afirmação de Saviani (2016), que esse impeachment na realidade foi um “[...] golpe jurídico-midiático-parlamentar, a perspectiva que se delineia é de um grande retrocesso que deverá marcar tanto a LDB como a legislação complementar da educação” (IBIDEM, 2016, p. 390).

discussão, uma vez que a Medida Provisória tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias.

Em contribuição a esse debate, Saviani (2016) faz severas críticas em relação a essa Reforma do Ensino Médio, bem como as ações prejudiciais no campo da educação elaboradas pelo governo atual que se caracteriza como antidemocrático:

No Brasil, o atual governo, resultado de um golpe parlamentar, já vem tomando iniciativas na direção do que chamei de abastardamento da educação. A par de medidas como cortes no orçamento, intervenção no Conselho Nacional de Educação, destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta, congelamento do orçamento por 20 anos, fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde, estamos assistindo à discussão provocada pelo açoitamento ao encaminhar proposta neoconservadora de reforma do ensino médio por Medida Provisória, que veio mexer mais amplamente na LDB, modificando diversos de seus artigos num sentido ainda mais regressivo do que aquele representado pelo texto aprovado em 1996 em relação ao projeto aprovado na Câmara dos Deputados. As reações a essa medida intempestiva vêm se multiplicando tanto no âmbito da sociedade civil como no próprio Parlamento, no qual foram protocoladas 567 emendas à Medida Provisória. Não sendo possível me reportar aqui às muitas manifestações, menciono apenas a Nota do Fórum Nacional de Educação, afirmando taxativamente que “o governo Temer erra no método e no processo”, impedindo o debate e o encaminhamento adequado da matéria e também “erra no conteúdo e suas repercussões no país, o que gerará mais atrasos e retrocessos em face da necessária formulação e implementação de medidas consistentes e bem fundamentadas para o Ensino Médio” (SAVIANI, 2016, p. 390).

Entretanto, mesmo com todas as críticas aqui destacadas a essa Reforma e sob o argumento da necessidade de modificar a formação dos jovens, pois o Ensino Médio estava obsoleto, em que pese o baixo desempenho de jovens alunos em exames nacionais e internacionais é que no dia 16 de fevereiro de 2017, o atual Presidente do Brasil, Michel Temer, transformou a Medida Provisória em Lei nº 13.415.

A palavra de ordem dessa lei para o Ensino Médio é flexibilizar “o tempo escolar, a organização e o conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parceiras) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados” (KRAWCZYK, 2017, p. 3).

De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017) a palavra flexibilizar pode ser tentadora, pois ela remete a autonomia e livre escolha. Entretanto, flexibilizar também pode significar desregulamentação e precarização, por isso é necessária atenção quando a palavra flexibilizar estiver atrelada a políticas educacionais, tendo em vista que ela pode ser apenas um *slogan* de um projeto maior dos processos de desigualdade e exclusão social.

Essa lei, altera na LDB a organização curricular do Ensino Médio e sua composição, a qual fica determinada que essa modalidade de ensino deve ser composta pela Base Nacional

Comum Curricular que estará presente na formação de todos os estudantes, e, ainda, por uma parte dita como flexível, composta por itinerários formativos, os quais serão ofertados de acordo com disponibilidade dos sistemas de ensino. Sendo assim, os itinerários estão divididos em: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional.

Sob a bandeira da flexibilização da educação amplamente divulgado pelos meios de comunicação por meio de propagandas oficiais do MEC, os jovens alunos deverão escolher para cursar somente uma dessas opções determinadas pelo itinerário formativo, sendo impedido de optar por uma formação básica geral e sólida. De acordo com Silva e Scheibe (2017) essa nova organização curricular traz prejuízos e desigualdades em relação ao direito de uma Educação Básica de qualidade comum a todos. Gonçalves (2017) contribui no debate, ao afirmar que essa reforma do Ensino Médio criará um abismo entre escolas públicas e privadas, haja vista que as instituições privadas publicizam seu ensino, seu desempenho em avaliações como o Enem e aprovações em vestibulares e essa é uma oportunidade para que este segmento sistematize um currículo sólido e diversificado para seu público alvo. Já os estudantes de escola pública, terão que se satisfazer com as opções disponíveis em sua unidade escolar, gerando mais desigualdades sociais e culturais entre aqueles que podem e os que não podem ter acesso à uma educação de qualidade para sobreviver aos descabros da sociedade capitalista, a qual somos submetidos. Segundo Lino (2017, p.82):

A proposta fragmentária imposta pela reforma com o rótulo de “itinerários formativos específicos”, longe de assegurar a flexibilidade pretendida confirma o *apartheid* social dos jovens pobres. É evidente o retrocesso a concepções elitistas, que propõem formações distintas de acordo com a origem social dos estudantes, confirmando que a oferta do ensino não se dará em igualdade de condições, num claro descompasso com os princípios constitucionais (grifo do autor).

Deste modo, mesmo com a constatação que há diferentes juventudes e diversos modos de ser jovem, estabelecer dicotomia na formação destes como propõe os itinerários formativos em que são separadas as diversas áreas de conhecimento, não agrega qualidade à sua formação. Ao contrário, afasta a possibilidade de formação integral que exclui hierarquias entre os saberes e disciplinas aos diversos jovens que ocupam as escolas do Ensino Médio.

Moura e Filho (2017) reiteram que o ponto central da reforma do Ensino Médio está na composição dos itinerários formativos, em que se afirma por meio de propagandas ideológicas a flexibilidade do currículo e o protagonismo juvenil para a escolha do itinerário

de seu interesse. Entretanto, o que a propaganda esconde, é a redução curricular causando o aligeiramento do Ensino Médio e perda da compreensão do Ensino Médio pelas Diretrizes Curriculares Nacionais como “etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes [...]” (BRASIL, 2013, p. 197), tendo em vista que, os itinerários são contrários a essa concepção.

Além disso, analisando atentamente é possível perceber que essa lei não atende o público que deveria, ou seja, os jovens alunos. Estes, ao contrário do que a propaganda³³ oficial do MEC expõe, não terão o poder de escolha pela área de conhecimento a qual se interessa, haja vista que essa lei nada mais é do que um meio para desregulamentar e degradar o Ensino Médio. Com efeito, não serão exatamente os estudantes que escolherão os seus itinerários formativos, e sim os sistemas estaduais que irão distribuir esses itinerários, podendo oferecer somente uma opção do itinerário formativo nas escolas do Ensino Médio. Ou seja, a lei regulamenta as opções, mas não fornece suporte para que ela se concretize, tendo em vista que a escola não é obrigada a fornecer as cinco modalidades que compõem os itinerários.

Contudo, Arelaro (2017) aponta o risco que é esse tipo de organização curricular para os jovens, fazendo alusão ao fato de que muitos deles mesmo após o ingresso no Ensino Superior desistem ou mudam de curso, pois estes não tem certeza da sua escolha, ou o curso não condiz com o que eles desejam aprender. A autora (2017, p. 13) afirma ainda que: “A propaganda confunde formação profissional (o que quero fazer quando me formar...) com opção pelos virtuais, e potencialmente falsos, percursos formativos, procurando destruir a concepção de formação unificada para o ensino médio”. Do mesmo modo, Saviani (2017) em uma entrevista ao site³⁴ Brasil de Fato, tece suas críticas em relação a essa Reforma, ao refletir que:

Como é que um adolescente de 15 anos vai ter um projeto de vida para poder escolher já entre os cinco itinerários, àquele que corresponde ao que ele pretende desenvolver na sociedade? Nós sabemos que os jovens de 18, 20 anos que ingressam no ensino superior não têm clareza ainda da opção. Então, na verdade, isto por um lado é uma justificativa falsa porque a tendência é que a maioria vá para esse itinerário profissional; inclusive, segundo a justificativa que normalmente se apresenta com esse itinerário ele

³³As propagandas podem ser vistas no canal do MEC no site YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA>. Acesso em nov/2017.

³⁴A entrevista pode ser conferida na íntegra no seguinte endereço: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani/>. Acesso em jan/2018.

teria imediatamente a chance de ter um emprego, enquanto que nos outros itinerários ele dependeria de ir para o ensino superior. De outro lado, não há garantia de que as escolas ofereçam os cinco itinerários. Então, a tendência vai ser oferecer predominantemente o quinto itinerário de formação profissional, e algum dos outros de forma mais restrita. Por detrás disto está o entendimento de que a grande maioria vai para aquelas profissões de caráter não-intelectual, que implica maior precariedade e salários mais baixos. Então, a diferença entre as elites condutoras e a população trabalhadora de modo geral, proclamada lá na reforma de 1942, tende a se acentuar com uma proposta como essa (SAVIANI, 2017, s/n).

Para o autor (2017) essa Reforma é um retrocesso à década de 1940, a qual delimitava e destinava a formação profissional as massas e a formação das elites o ensino secundário, a saber:

Então, em 1942, o decreto que é conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, determinava que o ensino secundário se destinava às elites condutoras, e nesse mesmo ano de 1942, foi baixado um outro decreto, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, regulando o ensino industrial, com o mesmo período de duração do ensino médio, quatro anos de primeiro ciclo, chamado ginásio, e três anos do segundo ciclo, o colegial, para formar os chamados técnicos de nível médio (IBIDEM, 2017, s/n).

Claramente, podemos ver nas palavras do autor e por toda discussão desempenhada até aqui, essa “Reforma” é um retrocesso, um “mais do mesmo” que já foi implementado outrora e que inviabiliza uma formação justa, sólida e democrática a todos os sujeitos escolares.

Além disso, Krawczyk e Ferretti (2017) nos alertam que o Ensino Médio atual já é flexibilizado, tendo em vista as disciplinas que constituem o núcleo comum, e que os sistemas de ensino podem acrescentar outras disciplinas que julgarem necessárias para compor a parte diversificada. Assim sendo, essa reforma foi feita sem uma avaliação séria sobre a organização da escola média atual e sem a voz daqueles que a compõem. Corroborar com isso:

A parte diversificada em opções formativas foi justificada pela falta de adequação do que se ensina na escola aos interesses dos alunos e à falta de possibilidades de escolha do que aprender, o que estaria desmotivando os jovens a estudar. É interessante que se responsabilize a organização curricular pela trajetória estudantil dos jovens. Ignora-se que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem. Trata-se o jovem como um ser abstrato, negando suas condições objetivas e subjetivas de vida: enfrentam um processo de incerteza e desemprego crescente, precisam trabalhar para suprir necessidades próprias e da família, gravidez indesejada, mas também vivem numa sociedade onde o consumo está sendo cada vez mais valorizado. (Volpi, 2014). Tudo se passa, entretanto, como se o problema residisse tão somente na organização curricular (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38).

No que diz respeito ao itinerário formativo “formação técnica e profissional”, essa reforma estabelece parceria com o setor privado, permitindo sua participação na formação de estudantes da escola pública em instituições privadas para o cumprimento de exigências do novo currículo, para a realização das ofertas de cursos à distância. Sendo assim, a Educação Básica faz parte do processo de mercantilização dos serviços educativos, já que instituições privadas fazem parcerias com o governo e com isso recebem financiamento público. Ademais, a atual reforma está sustentada sob a defesa da:

[...] necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial. Tal defesa aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos da mudança, tais como o desempenho nos exames em larga escala e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21).

O excerto acima, confirma o que foi discutido na primeira seção dessa pesquisa, em que a escola pública é pensada para atingir os objetivos do mercado de trabalho e os alunos tratados como meros objetos. Com isso, a formação dos educandos é prejudicada, pois ao atender os interesses do mercado, a instituição escolar foca na rentabilidade, competição e racionalidade técnica, inviabilizando a possibilidade da construção do conhecimento de forma crítica, emancipadora e autônoma. Dessa maneira, as necessidades básicas da população são marginalizadas em detrimento da promoção de privilégios de uma minoria.

Contudo, esse itinerário formativo em específico, também reforça a dualidade histórica que marca o Ensino Médio brasileiro, a qual designa aos trabalhadores das classes populares à formação educacional pobre, baseada apenas na instrumentalidade de conteúdos práticos, tendo como o foco o saber fazer em detrimento de conhecimentos históricos, científicos e culturais.

Para Arelaro (2017) não há dúvida de que a reforma do Ensino Médio está atrelada a outras reformas do atual governo, principalmente, com a reforma trabalhista, haja vista que: “Um (a) trabalhador (a) mal formado pode ser massa de manobra de patrões, empresas e organizações. E um povo desinformado e sem uma formação crítica pode ser manipulado e, por medo, permanecer obediente e calado!” (IBIDEM, 2017, p. 16).

A nova Lei também altera a carga horária obrigatória anual do Ensino Médio, que deverá ser aumentada progressivamente. Atualmente a carga horária é de 800 horas e deverá aumentar em até cinco anos em uma carga de 1000 horas, a meta final da Lei é chegar em 1.400 horas anuais, com isso a intenção é tornar a escola média em escola de tempo integral.

Gonçalves (2017) apresenta duas preocupações em relação a oferta da escola do Ensino Médio em tempo integral, a primeira é que a escola brasileira atual já possui grandes problemas de infraestrutura, há poucos investimentos nas escolas e, até mesmo em alguns estados, professores sofrem atraso ou parcelamento de seus salários. A segunda preocupação, está atrelada a ideia de tempo integral que consta na legislação e no discurso do MEC. O autor ressalta que apesar do Brasil ter avançado consideravelmente no debate sobre educação integral, em que a formação humana não se pauta apenas na dimensão cognitiva, ainda falta percorrer um caminho longo que chegue a compreensão de que educação integral, não se limita a aumentar a jornada diária que os educandos permanecem na escola. Com isso, a preocupação é no sentido de que:

A Reforma em curso defende uma escola de tempo integral e não apresenta uma visão de educação integral. O que está sendo proposto é a ampliação da jornada escolar diária para 7 horas concentrada em aulas, com uma visão produtivista da aprendizagem sem oportunizar uma formação diversificada aos jovens (GONÇALVES, 2017, p. 138).

A questão central neste ponto é que mais tempo de aula, implica em muitos recursos como com maior contratação de professores, aumento de merenda, funcionários e gastos básicos diários para manter a escola funcionando, como água, luz, telefone e etc. A pergunta é: será que o MEC disporá de recursos financeiros suficientes para arcar com todo esse aumento de gastos e sustentar toda uma rede de ensino de tempo integral?

Nesse sentido, Amaral (2017) nos alerta que além de atender a nova Lei, o MEC tem o compromisso com as diversas metas do PNE (2014-2024) que implica em disponibilizar subsídios financeiros para atingi-las. Há que se pensar qual será a qualidade do ensino ofertado no novo Ensino Médio e, ainda, se haverá a infraestrutura básica necessária para que a escola funcione bem. Por isso, é primordial ter noção sobre a organização curricular que irá manter em maior tempo os jovens na escola. O simples aumento de carga horária não abrange a concepção de educação integral, o que torna o ensino ainda menos atraente aos jovens e colabora para que a formação se distancie ainda mais do interesse deles. Entretanto, Gonçalves (2017) nos alerta que a finalidade da ampliação do tempo escolar no Ensino Médio como está posto na Lei, é a preparação dos jovens alunos para exames e provas nacionais, isso evidencia a maneira como essa reforma concebe o conhecimento escolar sob uma vertente pragmática e mercantil, na qual o objetivo educacional é sempre a eficiência.

Além disso, o Ensino Médio de tempo integral pode colaborar para que a evasão seja ainda maior nesse nível de ensino, tendo em vista que grande parte dos jovens alunos

trabalham para garantir sua subsistência e até mesmo da sua família. Sabemos o quanto o trabalho é importante para uma grande parcela dos jovens que fazem parte do Ensino Médio da escola pública possam vivenciar minimamente sua condição juvenil. Por isso, outra questão é pertinente: como conciliar a escola de tempo integral e o trabalho? Mais uma vez, podemos constatar o quanto essa reforma exclui e acirra a desigualdade entre os jovens brasileiros. Dessa forma, Moll (2017, p. 69) questiona:

Ampliar o tempo sob que condições? Ampliar o tempo com que objetivos? Sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de *escolas de tempo e formação humana integral*. Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares (grifo da autora).

Outro ponto polêmico da reforma é que ela permite a contratação de profissionais com “notório saber” para ministrar aulas no itinerário formativo da educação técnica e profissional. Especificamente, o artigo 6º da lei, determina que:

IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

Ou seja, além da imprecisão da expressão que caracteriza o profissional com “notório saber” para ministrar aulas, temos mais um retrocesso em relação a luta por uma educação de qualidade, tendo em vista que os alunos que decidirem optar pelo itinerário técnico e profissional, irão deparar-se com professores possivelmente leigos em atuação no ambiente educacional e sem a formação pedagógica necessária para a construção do conhecimento. Essa trama acarreta na precarização da profissão docente e compromete a qualidade da formação dos jovens alunos. A contratação desses profissionais sem a formação adequada para lecionar, desqualifica ainda mais o trabalho docente que já está sucateado e contribui para que a identidade dessa profissão seja destruída (KRAWCZYK, FERRETTI, 2017). Com efeito, a contratação do profissional não docente, evidencia o cunho prático, mecânico, tecnicista e de treinamento ao qual a massa deve ser submetida em um processo de formação limitada que está longe de ser emancipadora e conscientizadora.

De fato, a lei da reforma auxilia a União a se esquivar da implantação de normas e de fornecer maiores recursos de toda ordem que são tão indispensáveis a qualidade da educação,

eximindo suas responsabilidades em relação ao destino que a formação dos jovens pode tomar. Nesse sentido, a União se restringe somente em padronizar o desempenho dos sistemas nacionais de avaliação, em que os conteúdos legitimam esses padrões por meio das avaliações nacionais. Para Krawczyk (2017, p. 9):

Estamos num novo estágio do processo de mudança das relações entre as diferentes esferas de governo, com a esfera privada e com a unidade escolar. Estamos vivendo no Brasil um intenso processo de mudança da racionalidade organizacional do ensino médio, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola pública. Esta novamente justificada pela baixa qualidade do ensino, pelos baixos indicadores de rendimento e altos indicadores de fracasso escolar, aumentando os espaços de mercantilização da educação, e a segmentação regional, criando novos mecanismos de seleção e aprofundando a exclusão e desigualdade social via educação.

Contudo, essa lei ainda não vigora no sistema educacional brasileiro, haja vista que depende ainda do término da formulação e da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) específica do Ensino Médio, que estava prevista para o final de 2017. A BNCC é definida como um documento que deverá nortear o currículo do Ensino Médio das escolas públicas e privadas, essa base definirá as competências, aprendizagens e os demais componentes obrigatórios pretendidos neste nível de ensino.

Com a BNCC aprovada, os sistemas de ensino deverão estipular um cronograma de execução da lei, e dar início a sua implementação no ano seguinte. A previsão é que reforma do Ensino Médio deverá ser efetivada no contexto escolar no ano de 2019.

Para Lino (2017, p. 84) “a BNCC se configura como mais um ataque à qualidade da educação e estratégia de rebaixamento e estandarização da Educação Básica, além de aval à privatização”. O autor (2017) explica que a BNCC desconsidera o conhecimento do campo educacional e rejeita o diálogo com instituições, pesquisadores e profissionais da educação e de entidades estudantis, em que a participação de sua elaboração fica restrita apenas a especialistas do MEC, que possuem interesses privatistas e empresariais, diferentes dos que verdadeiramente vivenciam, pesquisam e estudam a escola média. Sendo assim, a BNCC é antidemocrática, bem como toda essa reforma elaborada e efetivada por meio de uma lei imposta, vai contra a todo contexto que acreditamos ser o essencial para uma educação que se mantenha longe da dominação e domesticação como querem os que estão no poder. Por isso, concordamos com a afirmação de Saviani (2016, p. 390):

É um momento grave este que estamos vivendo, no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de

um governo que se instaurou por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual, assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania, tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real.

Realizando uma leitura da Lei que estabelece a Reforma do Ensino Médio, é possível constatar que nela não há uma concepção explícita acerca da juventude, tampouco é possível identificar os jovens como sujeitos protagonistas de sua formação. As propagandas oficiais do MEC vinculadas pelos meios de comunicação em massa disseminam o que a lei não deixa patente, de que os jovens interessar-se-ão pelo novo Ensino Médio, já que podem escolher qual itinerário identificam-se mais e por conseguinte, poderão fazê-lo. Contudo, conforme já elucidado aqui, não é exatamente dessa forma que o novo Ensino Médio será estruturado. Tudo depende dos itinerários que as escolas vão ofertar, sendo que as instituições não são obrigadas a ofertar todos os itinerários propostos. Além disso, já destacamos o quão prejudicial e desigual pode ser o Ensino Médio que não possui uma base sólida para os seus educandos.

Reiteramos que o histórico da escola pública foi seguido pelo Ensino Médio, o qual se mantém como tardio, insuficiente e desigual em que se privilegia alguns em detrimento da maioria (MOLL; GARCIA, 2012). Nesse sentido, após a explicitação da Reforma do Ensino Médio, acreditamos que esse não é o caminho para superar as desigualdades, a falta de sentido no ensino aprendido e crise de identidade pela qual esse nível de ensino é marcado. Assim sendo, concordamos com a afirmação de Moll e Garcia (2012) em que reformas não são suficientes para melhorar o Ensino Médio que temos hoje, pois as mudanças nunca serão edificadas de maneira satisfatória, senão houver o necessário diálogo com a comunidade escolar:

Esses setores da sociedade brasileira entendem que um recorte curricular, um “enxugamento” de disciplinas, seguidos de uma “customização”, onde cada um sirva-se do que considera importante, possa ser a resposta ideal para essa crise. Nós entendemos que as respostas exigem muito mais do Estado brasileiro; exigem, “de cara”, a constituição das condições de materialidade que implica desde a construção, reforma e adequação dos espaços escolares até as condições de salário e carreira que garantam, também nesta etapa, profissionais da educação com a formação e a dedicação necessárias. As respostas exigem, também, disposição para mudanças – não meras “reformas”, tão conhecidas e mal fadadas – que implicam diálogo entre professores, gestores, funcionários, estudantes, pais e a reinvenção das escolas como efetivas comunidades de convivência onde cada um e todos podem dizer a sua palavra e, dizendo-as, possam construir novos conhecimentos, habilidades, experiências que permitam uma inclusão

emancipatória nesta sociedade, que cabe a todos transformar (MOLL; GARCIA, 2012, p. 8-9).

Dentro desse contexto antidemocrático ao qual estamos submetidos, Saviani (2016) defende que devemos ter uma postura de resistência ativa, que demanda dois requisitos: “a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante, exercido pelo governo ilegítimo e antipopular; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo (IBIDEM, 2016, p. 391).

Contudo, é importante salientar que essa dissertação foi construída durante o processo de elaboração e de validação da lei da Reforma do Ensino Médio e mesmo que ela ainda não esteja concretizada dentro da instituição escolar, é válido destacar o quão prejudicial essa lei pode ser na formação dos nossos jovens, tendo em vista que a escola média terá rumos incertos para trilhar, rumos esses que acreditamos que serão tenebrosos caso a lei seja mesmo implementada.

Como podemos verificar, somente as DCNEM possuem uma visão explícita sobre os sujeitos que frequentam o Ensino Médio. O documento não reduz a compreensão dos jovens em uma perspectiva etária, ao contrário, considera-os como sujeitos plurais e protagonistas de sua aprendizagem. Indica ainda, a necessidade do currículo atender aos interesses dos jovens, para que a educação seja significativa na vida dos alunos que frequentam a escola média e que com isso, as possibilidades de evasão diminuam. Outro ponto a ser destacado, é que as DCNEM reconhecem o papel central que o trabalho ocupa na vida dos jovens alunos, e que a escola deve ter essa atividade como um eixo que estrutura seu currículo, mas que não se limite a ele, como faz a educação mercantilizada que atende aos interesses capitalistas. Portanto, essa concepção sobre os jovens que frequentam o Ensino Médio, vai ao encontro com os conceitos dos autores que embasam essa pesquisa. Sendo eles, até mesmo citados nas páginas do documento, acerca da compreensão dos jovens.

Já o PNE 2014-2024, além de não conceituar explicitamente a juventude a qual se destina, o documento idealiza que o público que frequenta o Ensino Médio regular, deve ser composto por indivíduos de 15 a 17 anos, deixando patente sua compreensão de juventude apenas pelo fator etário. Desse modo, suas estratégias para que a meta destinada ao Ensino Médio seja atingida, se dirigem para a preparação do jovem para o futuro, para o mercado de trabalho, desconsiderando suas manifestações como momento válido de aprendizagem, dificultando que os jovens se reconheçam em seu presente. A educação nessa perspectiva, nada mais é do que para atender aos interesses da classe dominante, que visa a formação de mão de obra minimamente capacitada para auxiliar na produção de suas riquezas. Sendo

assim, o atual PNE contribui para a perpetuação de uma visão dual do Ensino Médio, no qual apenas alguns participam do ensino propedêutico e, a maioria, tenta concluir a Educação Básica, a fim de ao menos conseguir uma atividade remunerada. Dessa forma, o Ensino Médio segue sem uma identidade própria e contribui para as desigualdades sociais que assolam nosso país.

A Reforma do Ensino Médio, é concebida como antidemocrática desde sua elaboração, tendo em vista a crítica feita pela sociedade em geral, bem como pelos autores que destacamos na discussão (Krawczyk; Ferreti, 2017; Lino, 2017; Gonçalves, 2017). Essa reforma está assentada sob uma perspectiva mercantil e excludente da educação, os itinerários formativos criam a ilusão de que os estudantes podem escolher a área do conhecimento que mais se interessam. Entretanto, é válido ressaltar que as escolas não são obrigadas a oferecer as cinco opções compostas no itinerário, além disso, a formação dos jovens alunos está seriamente comprometida, pois eles não podem optar por ter uma formação geral e sólida. Obviamente, esse tipo de currículo disfarçado de “flexível” promoverá formações distintas em um nível de ensino que precisa ter um fim em si mesmo, que seja firmado em condições de igualdade e não articule formação distinta de acordo com as origens sociais dos educandos.

Todavia, o que nos dá esperança, é que “o novo Ensino Médio” não se firme na Educação Básica, tendo em vista que o cenário político brasileiro pode ser modificado pelas eleições presidenciais que ocorrerão ainda neste ano de 2018. Desse modo, declaramos aqui nosso desejo para que a educação seja sim, transformada, mas não por meio de golpes e sim, de maneira democrática e dialógica com todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, juntamente com aqueles que estudam, pesquisam e militam por uma educação de qualidade e emancipadora em todos os níveis. Para isso: “Necesitamos una educación que no deje a los ciudadanos inermes frente a las poderosas estratagemas de que hoy disponen los medios masivos para camuflar sus intereses y disfrazarlos de opinión pública” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 7).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de mestrado denominada: *Ensino Médio no papel: educação, juventudes e políticas educacionais* estabeleceu como objetivo central: identificar a concepção de juventude apresentada nos documentos oficiais e vigentes do Ensino Médio. Esse objetivo surgiu a partir da hipótese de que o Ensino Médio vive uma crise de legitimidade e os jovens dentro desse contexto são negligenciados no cotidiano escolar. Com isso sentimos a necessidade de buscar nas normatizações qual a visão que os documentos possuem acerca desses sujeitos, haja vista a importância e o reflexo que essas políticas públicas exercem sobre o cotidiano escolar.

Verificamos que a escola pública, tal como a conhecemos hoje, é uma criação humana recente, mas que mantém seu modelo hegemônico de instrução desde sua origem, ou seja, regulando condutas para que os alunos as aceitem e as internalizem no cotidiano escolar (CANÁRIO, 2006). Sendo assim, a escola permanece desenvolvendo suas atividades, impondo seus conteúdos em detrimento das vivências dos educandos.

No decorrer de sua história, a escola, que em seu início foi frequentada pelas elites, ampliou seu acesso para as massas, com a promessa de possibilitar a igualdade social. Contudo, a isonomia que o progresso em ascensão prometia, não ocorreu, provocando um desencanto em relação às expectativas que se firmavam diante da instituição. Em decorrência das novas formas de organização do trabalho, que demandavam necessidades de maiores certificações, a escola passa do paradigma da qualificação para a competência. Nesse cenário, a escola entra em um tempo de incertezas, em que não basta concluí-la para que se garanta vaga em um emprego (CANÁRIO, 2008).

Dentro desse quadro, a educação passa a ser vista como um produto e é afetada pela cultura empresarial, sendo esta considerada como mais propícia para atender as necessidades econômicas. Desse modo, o conhecimento e os sistemas educativos são considerados como mercadorias e a finalidade da escola assenta-se no aumento da produtividade, aferição de qualidade, racionalização de recursos apoiados pela redução de investimentos, com intuito de garantir conceitos de qualidade, eficácia e eficiência, sendo estes os mesmo que permeiam a lógica empresarial.

Isto posto, a escola passa a valorizar o fim, o produto, ajustando sua cultura para que os alunos possam estar aptos a atender as perspectivas do mercado de trabalho. Com isso, o processo educacional torna-se esvaziado de sentido, não ocorrendo assim a efetiva

humanização que a escola como instituição socializadora de cultura poderia proporcionar como meio de transformação social.

A escola pública atual serve como instrumento de controle de uma classe dominadora, que impõe seus anseios, em detrimento dos interesses e das necessidades básicas da maioria da população, que é explorada e oprimida. Com isso, evidencia-se que por ser uma instituição inserida dentro de uma sociedade desigual, a escola não se exime da ideologia dominante, reproduzindo seus valores e da lógica de mercado, tendo como objetivo o lucro e produção de mão de obra capacitada apenas para atender ao seus anseios e permanecer-se vigente. Dessa forma, a escola enfrenta uma crise de legitimidade, advinda da crise econômica, que além da redução da utilidade dos diplomas, também provoca falta de motivação para que os alunos permaneçam estudando (KRAWCZYK, 2011).

Tendo em vista que os interesses das classes sociais são distintos e antagônicos, a escola pública do modo como está organizada, dificilmente consegue atender as necessidades do público que a frequenta, desencadeando grandes problemas que foram destacados ao longo da pesquisa. Nesse sentido, a escola operando com os mecanismos do mercado, busca homogeneizar, padronizar a categoria aluno e não enxerga a diversidade que habita o contexto da instituição, não dialoga com os sujeitos que a frequentam, atuando sob a perspectiva bancária de educação.

Do mesmo modo que a escola em seu início fez parte do capital cultural apenas das camadas mais privilegiadas da sociedade, e que somente mais tarde abriu-se para as massas, o mesmo ocorreu com o Ensino Médio. Os jovens das camadas populares só recentemente tiveram acesso a esse nível de ensino. É válido ressaltar, que somente em 2009 o governo federal por meio da Emenda Constitucional nº 59 assegurou o Ensino Médio como etapa obrigatória para a finalização da Educação Básica, com isso esse nível de ensino se configura como um projeto tardio de democratização da educação pública, que ainda não se firmou por completo (KRAWCZYK, 2014).

Nesse sentido, há um novo público que passa a ocupar as cadeiras das salas de aula do Ensino Médio, um público que é heterogêneo e com histórias de vida muito diversificadas. Já a escola, por sua vez, parece não ter se aberto para essa pluralidade (DAYRELL, 2007). Dessa maneira, autores que estudam o campo da juventude, afirmam que a escola média atua com práticas verticais, antidialógicas e autoritárias, afastando os jovens dela e fazendo com que o processo de ensino aprendizagem seja pouco profícuo no presente escolar dos educandos.

Como já apontado nessa pesquisa, atualmente a escola do Ensino Médio é objeto de críticas dos sujeitos que a constituem, ou seja, tanto por parte dos professores, como por parte dos jovens alunos, ocorrendo assim como expõe Carrano (2009), uma situação de incomunicabilidade. Os docentes reclamam da postura dos alunos como desinteressados e apáticos, já os discentes declaram que não encontram sentido no saber escolar e que grande parte de suas relações com os docentes são marcadas por autoritarismo.

Nesse caminho, os estudos e pesquisas em diferentes áreas do conhecimento demonstram a preocupação do contexto em que se encontra o Ensino Médio atual, especialmente nas escolas públicas. Por isso, para embasar nossa pesquisa, buscamos respaldo nos estudos do campo da juventude, com ênfase na Sociologia da Juventude. Nesse sentido, destacamos os seguintes autores; Carrano (2009, 2011, 2013, 2014), Dayrell (2007, 2013, 2014, 2016), Pais (1990, 2003, 2008), Spósito (2005, 2009, 2014), Feixa (1999; 2012) entre outros.

Além desses autores, pautamos nosso referencial teórico numa perspectiva problematizadora de educação, que concebe o educando como sujeito de sua aprendizagem, com isso, a relação entre docente e discente é baseada no diálogo horizontal e as vivências dos educandos são consideradas essenciais para que o aprendizado seja significativo. Por isso, trouxemos as contribuições de Paulo Freire em relação a sua concepção de educação, que é concebida como via de transformação social e que busca a emancipação dos sujeitos. Nessa perspectiva, o autor denuncia os mecanismos da educação bancária, antidialógica, e anuncia a educação problematizadora, que é baseada no diálogo autêntico entre os sujeitos escolares.

Não obstante, sabemos que as políticas educacionais visam orientar o ensino, dessa forma, essas normatizações influenciam no modo como a instituição escolar concebe a educação, as formas de aprendizagem e os sujeitos que nela estão inseridos. Considerando esses aspectos e sabendo o quanto eles influenciam nas relações entre os sujeitos escolares, tendo em vista toda a discussão aqui realizada em relação à educação, à escola, ao Ensino Médio e às juventudes, buscamos identificar a concepção de juventude composta em determinados documentos que comandam o Ensino Médio, a fim de compreender como os jovens são vistos pelas normatizações.

Nesse sentido, selecionamos as atuais DCNEM, o atual PNE 2014-2024 e a Reforma do Ensino Médio, todos esses documentos de domínio público. Como resultado de nossa análise acerca dos documentos elencados, identificamos que as DCNEM possuem uma visão explícita e crítica dos jovens, concebendo-os como sujeitos singulares e protagonistas no

processo de aprendizagem. Arroyo (2014) salienta que esse é um dos grandes avanços e novidades que o documento trouxe para o âmbito educacional, tendo em vista que há uma forte tendência que os documentos considerem os alunos como meros destinatários da educação. Sendo assim, o documento reconhece que há juventudes e não uma única forma de ser jovem, reconhecendo a necessidade de o currículo ser trabalhado de maneira atraente e que atenda os interesses dos jovens, para que esses encontrem um ensino significativo na escola média. Assim, a escola diminui a distância entre o aprendizado dos saberes sistematizados e das práticas sociais, sendo que sua base deve fornecer diversas perspectivas, seja na preparação geral para profissões, como para a continuação dos estudos ou para uma formação cultural.

É preciso ressaltar que o documento possui um tópico destinado somente a concepção sobre os jovens sujeitos do Ensino Médio. A juventude nas DCNEM é concebida como,

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013, p. 155).

Moehlecke (2012) e Arroyo (2014) afirmam que as DCNEM trazem avanços também em relação a forma como os conteúdos devem ser trabalhados, mas o documento não inova na organização curricular do Ensino Médio. Desse modo, as transformações que já ocorreram no histórico do Ensino Médio em relação a sua organização, ao seu currículo, a sua estrutura e aos seus objetivos configuram-se como um dos maiores desafios da educação pública brasileira, no que concerne a formulação e aplicação de políticas educacionais (MOEHLECKE, 2012). Mesmo com tantas mudanças, a escola média ainda não possui uma identidade própria, um fim em si mesma, ela sempre está destinada a algo, ou para a preparação dos jovens para o mercado de trabalho ou preparação para o ingresso ao Ensino Superior. Segundo Krawczyk (2014), o Ensino Médio ainda não possui metodologia ou prática de ensino que proporcione um diálogo crítico e reflexivo no mundo ao qual estamos inseridos. Entretanto, em relação as DCNEM, é preciso ressaltar que “[...] é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes” (MOEHLECKE, 2012, p. 54).

Desse modo, fica evidente que as DCNEM comungam com uma visão crítica sobre a juventude, a mesma adotada nessa pesquisa, tendo em vista que os jovens são considerados

como “sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares” que compõem uma categoria social (BRASIL, 2013, p. 155).

Outro ponto a ser destacado é que o trabalho é apenas um eixo que estrutura o Ensino Médio, e não uma finalidade, a forma curricular não está concebida somente em torno do trabalho, com isso o trabalho é apenas uma possibilidade entre outras possíveis dentro do currículo diversificado.

Sendo assim, as DCNEM ressaltam que o projeto político pedagógico precisa ser ressignificado, numa perspectiva de considerar as particularidades dos sujeitos que frequentam o Ensino Médio. Dayrell e Carrano (2014) pontuam que colocar em prática as determinações das DCNEM no contexto escolar, contribui para que os jovens sejam contemplados em sua totalidade e a educação opera sob uma perspectiva emancipadora.

Em relação ao PNE 2014-2024, ao destinar a meta 3 e suas 14 estratégias ao Ensino Médio, não deixa explícito sua concepção de juventude. O documento apenas indica que o público que frequenta o Ensino Médio regular deve ser composto por indivíduos de quinze a dezessete anos, o que deixa patente que sua concepção acerca da juventude é reduzida ao fator idade, baseado em uma concepção geracional de juventude, em que essa é destacada de forma unitária pelo fator idade (PAIS, 1990).

Sendo assim, as estratégias que configuram a meta do Ensino Médio estão voltadas a preparação dos jovens para o futuro, mais precisamente para o mercado de trabalho, nesse quadro, percebe-se a atuação do setor empresarial no campo educacional, nessa perspectiva a educação atua a serviço do mercado e perde sua especificidade humanizadora (KRAWCZYK, 2014). Além disso, preparar os jovens para o futuro sem considerar seu presente, transparece a visão estereotipada de juventude, na qual o jovem é concebido como um devir.

A educação assentada sob esses aspectos destacados acima, configura-se como domesticadora e excludente, uma vez que seus objetivos estão voltados aos interesses da classe dominante, que visa a formação de mão de obra minimamente capacitada para auxiliar na produção de suas riquezas. Isto posto, o PNE 2014-2024 contribui para a perpetuação da dualidade histórica que acompanha o Ensino Médio, na qual as massas são apenas capacitadas para gerarem lucros e riquezas para a classe dominante, contribuindo para que as desigualdades sociais permaneçam.

A Reforma do Ensino Médio reduz todos os problemas deste nível de ensino a organização curricular, pois por meio de propagandas oficiais do MEC afirma que flexibilização é capaz de aproximar a escola da realidade dos alunos, já que estes podem

escolher de acordo com seus interesses qual itinerário fará parte da sua formação. Contudo, o que a propaganda Reforma esconde é que as instituições não são obrigadas a oferecer as cinco opções dos itinerários formativos e, ainda, prejudica a formação dos estudantes, tendo em vista que eles não terão uma formação geral e sólida, gerando desigualdade e exclusão promovendo formações distintas de acordo com as classes sociais dos educandos em um nível de ensino que necessita de um fim em si mesmo. É possível constatar que na Lei especificamente, não há uma concepção explícita acerca da juventude, tampouco é possível identificar os jovens como sujeitos protagonistas de sua formação.

É importante destacar que apesar de termos um documento que reconhece os jovens como sujeitos singulares e protagonistas em seu processo de aprendizagem e esse reconhecimento se tornar um avanço em termos de políticas educacionais, o documento por si só não modifica a realidade, uma vez que evidenciamos por meio da literatura que os jovens ainda não encontram sentido no saber escolar e reclamam do contexto do Ensino Médio. Desse modo, é válido refletir que as políticas educacionais só surtem algum efeito positivo quando há ambiente propício para mudanças,

[...] a construção de uma **nova cultura escolar**, com outras práticas, normas e concepções, não depende apenas de mudanças legais, mas, sobretudo, da criação de condições efetivas para tal, o que incide em alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, estrutura da escola e preparo técnico e pedagógico aos docentes (DELGADO, 2011, p. 3, grifo da autora).

Ou seja, não basta a intenção de enxergar o aluno como sujeito do processo de aprendizagem em apenas um documento vigente do Ensino Médio, tampouco deixar essa concepção crítica somente no papel. É preciso condições concretas para uma efetiva mudança no âmbito educacional. E que essa mudança não se limite apenas em concepções abstratas, mas sim com a escola pública brasileira em sua concretude, escola esta que carece de políticas públicas que garantam a qualidade do ensino ofertado, uma formação inicial e continuada sólida para os professores e demais profissionais da educação, uma estrutura que oportunize conforto para o ambiente de aprendizagem, número menor de estudante por sala, salários dignos para que o professor possa se dedicar melhor as suas aulas, entre outros aspectos que fazem parte do contexto escolar.

Por meio das reflexões acerca da escola e dos documentos compreendemos que eles não são neutros, pois: “[...] na sociedade de classes a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes”

(SAVIANI, 2016, p. 391). Com isso, os documentos tendem a seguir a demanda do mercado, que está sempre atento aos números, impondo avaliações de larga escala para demonstrar quais caminhos a instituição deve seguir, ajustando e validando que a escola pública não possui qualidade, que os indivíduos não se esforçam o suficiente para ter uma boa formação, e, portanto, não fazem jus a uma boa remuneração, condicionando a aceitação da dominação as quais estamos submetidos.

A escola é permeada por interesses que não são da isonomia social, da libertação, mas da dominação e da preparação para o mercado. Com isso, os jovens alunos se veem em uma instituição em que questionam sua validade no presente, tendo em vista a forma como os conteúdos são abordados, que pouco ou nada comungam com as realidades juvenis. Para Gouveia Júnior (2015, p.172),

O jovem, percebendo ser visto como um “vir a ser” e não sentindo a sua diversidade respeitada, não se vê como sujeito e – por isso – sente-se coagido a sujeitar-se a imposições disciplinares conteudísticas ou a negá-las discreta ou explicitamente.

Acreditamos que é de extrema importância que os documentos tenham uma visão crítica sobre o que é ser jovem, para garantir que a escola não seja um espaço de resignação, mas sim um espaço promotor de cultura, de saberes, de fazeres, numa perspectiva problematizadora de educação, a qual acreditamos que seja o melhor caminho para a transformação da sociedade.

Além disso, os jovens precisam ser escutados em suas reais necessidades, sendo assim as políticas públicas não podem desconsiderar as vozes dos sujeitos aos quais se destinam. Consideramos que esse seja um meio profícuo para que a educação seja verdadeiramente democrática, ou seja, que se realiza por meio do diálogo autêntico entre sujeitos.

Conforme Moehlecke (2012) o Ensino Médio mantém-se estagnado em relação as matrículas e, ainda, há outros problemas, como altas taxas de evasão e repetência, que estão ligados também ao baixo desempenho dos jovens alunos em avaliações de larga escala, entre outros fatores. Sendo assim, a autora afirma que uma organização curricular corroboraria para uma mudança desse quadro, principalmente no que diz respeito a atender aos diversos interesses e expectativas juvenis. Desse modo, as culturas juvenis não podem ser consideradas como manifestações negativas no contexto escolar, tampouco silenciadas. Os jovens são mais do que indivíduos que se preparam para a adultez, eles vivenciam uma fase carregada de sentidos, ora explícitos, ora não.

Assim sendo, é preciso reconhecer e considerar a juventude sob uma perspectiva plural, enquanto categoria social, como meio de ressignificar as práticas do cotidiano escolar, que não se limitem as esferas pragmáticas do mercado de trabalho. Pois, é preciso andar: “[...] de la mano de la gente joven y empezar a caminar con ellos sobre un territorio sin mapa, y cuyas narraciones no caben en la secuencia lineal [...]” (MARTÍN-BARBERO, 1998).

Contudo, tendo em vista toda discussão elaborada nessa dissertação, apontamos a necessidade de fazer com que os jovens realmente sejam concebidos como sujeitos concretos, protagonistas de sua aprendizagem, isso não só por meio de normatizações, mas no cotidiano real da escola média, que precisam ser escutados em todos os níveis. Nessa perspectiva, defendemos uma escola que atue por meio da educação transformadora, na qual a participação, o diálogo, a curiosidade se fazem essenciais para a construção de um saber significativo. Vale ressaltar ainda, a necessidade de aprofundamento de estudos acerca dessa temática relacionada as políticas públicas, que analisem o efeito delas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M., CASTRO, M. G., Waiselfisz, J.J. *Orgs. Juventudes na escola, sentidos e buscas*: Por que frequentam? Brasília, DF, MEC, 2015, 346p.
- AMARAL, N. C. O “novo” ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília:CNTE.
- ARELARO, L. R.G. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília:CNTE
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, LCT, 2011, 275p.
- ARROYO, M. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014, p. 53-72.
- ARROYO, M. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L.(Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- BARBIANI, R. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 138-153, jan./jun. 2007.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.542f.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 29 nov. 2016.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)
- BRASIL Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC., 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: **o jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 69p.

BRASIL DE FATO. PEC do Teto dos Gastos inviabilizou a educação pública no país. **Entrevista com Dermeval Saviani**, dez/2017. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani/>> Acesso em: jan/2018

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas” **Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/agos. 2008

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Artmed, 2006, p.160.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**, Faculdade de Educação da UFF, n. 1, p. 11-27, maio. 2000.

CARRANO, P. C.R. Identidades Culturais Juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia**, n. 1, p. 159-184, abr. 2009.

CARRANO, P. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão** - Ano XV - nº 27, p. 83–100, 2012.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. In: VIEIRA, M. M. *et al.*(Org.). **Habitar a escola e as suas margens:** geografias plurais em confronto. Instituto Politécnico de Portalegre: Portalegre/Portugal, 2013. p. 99-108.

CARRANO, P. As escolas deveriam se convencer de que não são fonte do acesso ao saber. Entrevista, **Revista Coletiva**, n. 17, set-dez, 2015. Disponível em: <<https://paulocarrano.blog/2017/02/16/eas-escolas-deveriam-se-convencer-de-que-nao-sao-a-fonte-do-acesso-ao-saber/>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

CARTA EDUCAÇÃO. Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação. **Entrevista ao prof. António Nóvoa**, mar/2017. Disponível em <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>> Acesso em: maio/2017.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, Jean et al. 2ª ed. **A pesquisa quantitativa: enfoques epistemológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORROCHANO, M. C. Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L.(Org.). **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014, p. 205-225.

CORTI, A. P.; FREITAS, M. V. de; SPOSITO, M. P. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

CURY, C.R.J. Educação básica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DAYRELL, J. T. **Por uma pedagogia da juventude**. Belo Horizonte: [s. n.], [19_?]. Manuscrito.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J.T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p.136-161.

DAYRELL, J. T. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação. 2001, 412f.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, J. T. A escola ‘faz’ as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. T. A Escola como espaço sócio-cultural. *In*: Dayrell, J. T. (Org.) **Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 136-161.

DAYRELL, J. T. O aluno do Ensino Médio: O jovem desconhecido. *In*: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**, Rio de Janeiro, 2009, p.16-24.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega na Escola. *In*: DAYRELL, J. T.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: EdUFMG, 2014, p. 101-133.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.- jun., 2016.

DELGADO, A. P. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p.162-171, Setembro de 2011 a Março de 2012.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCBD**. Campo Grande-MS, n.30, p. 305-323, jul/dez 2010.

FACEIRA, L. S. **A Política Educacional no contexto neoliberal**. *Revista Universidade e Sociedade*. Ano X, nº. 22. novembro/2000.

FEIXA, C. De culturas, subculturas y estilos. *In*: Feixa, Carles. **De Jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud**, Editorial Ariel, S.A. Barcelona, 1999, Capítulo III, p.84-105.

FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus**. Ed. Ariel, Barcelona, 2012.

FGV, Fundação Getúlio Vargas. **Motivos da Evasão Escolar**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos>>. Acesso em: 10 janeiro 2017.

FIORI, E. M. **Aprender a dizer a sua palavra**. (Prefácio). *In*: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p.5-11.

- FONSECA, M. **O Banco Mundial e a educação brasileira**: uma experiência de cooperação internacional. (Org.) Romualdo Portela de Oliveira. Política Educacional: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 2a. ed. 1998.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, 149p.
- FREIRE, P. A liberdade em aula. **Interação**, v.1, n.4, jun./jul. 1984.
- FREIRE; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopez. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, 116p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 107p.
- FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993, 56p.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993b, 84p.
- FREIRE, P. **Revista Presença Pedagógica**. Entrevista com Paulo Freire. Belo Horizonte: ano1, n. 1, p.5-12, jan./fev. 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 92p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, 245p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos, São Paulo: Editora UNESP, 2000, 135p.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 300p.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12ª. ed. 2002, 93p.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2006, 144p.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 80p.
- FREIRE, P., GADOTTI, M. GUIMARÃES, **Pedagogia diálogo e conflito**. 9. ed. Cortez, 2015, 168p.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione. 1991, 179p.
- GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; Unesco, 1996, 765p.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 13 ed – São Paulo: Cortez, 2010, 118p.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, J. Plano Nacional de Educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GONÇALVEZ, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília:CNTE.

GOUVEIA JÚNIOR, S. A. **Jovens alunos no Ensino Médio e suas relações coma a sala de aula**. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP, 2015, 191f.

GROPPO, J. L. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 04-33, jan/jul, 2015.

HADDAD, S. Prefácio. In: GADOTTI, M. **Convite à Leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991. p. 7-9.

JASPERS, K. **L'esistenzialismo**. Roma: Casa Editrice Parthenia, 1958.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C. Flexibilizar pra quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília:CNTE.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.144, p. 752-769, set./dez.2011.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio flexibilizado: Uma reforma entre a fantasia da propaganda e o pesadelo da realidade**. Unicamp.2017. p. 11.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**., 2009.

KRAWCZYK, N. **Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.77-96.

LEI 131415 de 16 de fevereiro de 2017.

<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/monica/15b20e63dbf04bf1?projector=1>

LESKO, N.; TALBURT, S. A história dos atuais de estudos sobre a juventude. In: LESKO, N.; TALBURT, S. **Palavras-chave em estudos sobre juventude**. Routledge, 2012. p.11-24.

LIMA, L. C. **Administração escolar: estudos**. Porto, 2011.

LIMA L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**- São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. R. C. **Administração da educação no Brasil na década de 1990: entre a competitividade e a humanização**. Marília: Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2002. 125f.

LIMA, M. R. C. de; LIMA, J. M de. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução. **Revista Teias**. v. 13, n. 27, p. 219-241, jan./abr. 2012.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis. v. 10. n.esp. p. 37-45.2007.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília:CNTE.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, pp. 89-110, 2010.

LOPES, C. B.; BORTOLOTO, C.C.; ALMEIDA, S.V. Ensino Médio: Trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016

MARTÍN-BARBERO, J. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014. 155 p.

MARTÍN-BARBERO, J. De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos. In: TOSCANO, María Cristina Laverde; REGUILLO, Rossana (editoras). **Mapas Nocturnos**. Diálogos con la obra de Jesús Martín- Barbero. Bogotá. Siglo del Hombre Editores/ Universidad Central. Departamento de Investigaciones, 1998.

MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Revista Nómadas**, Nº 5, Santafé de Bogotá (Colombia), Univ. Central, 1997.

MARTÍN-BARBERO, J. Jóvenes: comunicación y identidad. Pensar Iberoamérica. **Revista de Cultura**, n. 0, Fev. 2002. Disponível em: <<http://www.campusoei.org/pensariberamerica/RIC00A03.htm>> Acesso em: [2017].

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação, Santa Maria**, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas. **Revista Brasileira de Educação**, pp.17-49, 2012.

MOLL, J.; GARCIA, S. Prefácio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014,

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília:CNTE.

MOURA, D. H.; FILHO, D.L. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília:CNTE.

NOGUEIRA, M. A.; LACERDA, W. G. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas. O caso do Colégio de aplicação da UFV. In: KRAWCZYK, N. (org). **Sociologia do Ensino Médio Crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo, Cortez, 2014.

NONATO, S. P. et al. **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG / In: Por uma pedagogia das juventude, Dayrell, J. T. (org.). - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 249-300.

OLIVEIRA, D.A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, K. S. **Culturas juvenis no Ensino Médio**: ressignificando a prática escolar. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP, 2017, 146f.

ORTEGA Y GASSET, José (1883–1955). “Juventude”. In: **A Rebelião das Massas**. São Paulo: Martins Fontes, 2016, p. 239-248.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), p. 139-165, 1990 (1.º, 2.º).

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa; Imprensa Nacional casa da Moeda, 1993, 425p.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa; Imprensa Nacional casa da Moeda, 2003, 430p.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, p.7-21.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e escolas do diabo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n.37, p. 7-21, jan/abr. 2008.

PAIS, J. M. Juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, jul./set. 2009.

PARO, V. H. **Administração escolar** – introdução crítica. Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Cortez, 2000.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2001.

REIS, B.P.W. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SALES, S.R. Diretrizes curriculares. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB, as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez.

SILVA, M. R. S.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE.**

SPÓSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H; BRANCO, P. P. Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

SPÓSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, p.161-178, 1993 (editado em nov. 1994).

SPÓSITO, M.; SOUZA, R. **Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil**. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

SPÓSITO, M. P. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006); In: SPÓSITO, Marília Pontes (Coord.). **O Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999- 2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 57-126.

TEIXEIRA, I. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014, p.11-42.

TORRES, L. L. Cultura Organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 98, jan./abr. 2007, p. 151-179

ZAMBON, L.B.; TERRAZZAN, E.A. Identidade do Ensino Médio no contexto de implementação da reestruturação curricular da Seduc/RS: Mudança ou Continuidade? **Holos**, Ano 33, v. 03. 2017.