



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

HENRIQUE FERNANDES ALVES NETO

**AS DEFINIÇÕES, FUNÇÕES, SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO
ENSINO MÉDIO APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES
(LDB) DE 1996:
DISPUTAS PARA ALÉM DA EMANCIPAÇÃO E
COMPETÊNCIAS**

HENRIQUE FERNANDES ALVES NETO

**AS DEFINIÇÕES, FUNÇÕES, SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO
ENSINO MÉDIO APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES
(LDB) DE 1996:
DISPUTAS PARA ALÉM DA EMANCIPAÇÃO E
COMPETÊNCIAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do Título de MESTRE em Ciências Sociais.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciana Fiorelli
Silva

Londrina
2014

Dados Internacionais de Catalogação-Na-Publicação (Cip)

A474d Alves Neto, Henrique Fernandes.
As definições, funções, sentidos atribuídos ao ensino médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: disputas para além da emancipação e competências / Henrique Fernandes Alves Neto. - Londrina, 2014.
144 f.: il.

Orientador: Ileizi Luciana Fiorelli Silva.
Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil) - Teses. 2. Ensino médio - Teses. 3. Sociologia educacional - Teses. 4. Modelos pedagógicos - Teses. 5. Juventude - Teses. I. Silva, Ileizi Luciana Fiorelli. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU 37.015.4

HENRIQUE FERNANDES ALVES NETO

**AS DEFINIÇÕES, FUNÇÕES, SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO
MÉDIO APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB) DE 1996:
DISPUTAS PARA ALÉM DA EMANCIPAÇÃO E COMPETÊNCIAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do Título de MESTRE em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciane Fiorelli
Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Ângela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro -
UERJ

Londrina, 30 de Novembro de 2014.

Dedico este trabalho à todos que amo
– e são muitos!

AGRADECIMENTO (S)

A minha gratidão deve ser, primeiramente, dirigida a Deus – mesmo sabendo de que se trata de um trabalho acadêmico/científico.

Logo em seguida, devo meus agradecimentos a minha orientadora, amiga, humana, prof.^a Ileizi, pela compreensão, paciência, incentivo, pelas ideias geniais, pelas conversas nas orientações, pelo sorriso e, novamente, por ser um exemplo de docente.

Agradeço ao meu pai, Henrique, e minha mãe, Ligia, e minha irmã, Andréa, pelo apoio total dentro e fora de casa, pela paciência, pela compreensão de ver um filho/irmão “trancado” no quarto e por vezes irritado. Amo vocês demais!

Agradeço a Gabriela, minha namorada, por ser a melhor companheira que alguém poderia ter. O segredo para o cumprimento dos meus objetivos, é uma Mulher que me apóia e incentiva em todas as dimensões. Amo você!

Aos queridos e sempre amigos: Diego Valladares – sempre presente, mesmo que distante, com as melhores ideias, as mais sensíveis conversas e o mais alto grau de Humanidade possível -, João Neto – pelas dicas, conversas, compartilhamento de angústia frente ao processo de construção da dissertação -, Alex – pela simplicidade em lidar com a vida e com os desafios que ela propõe -, Pedro – cunhado e companheiro de conversas e Daniel – companheiro de angústia referentes ao mestrado. A todos vocês, a minha mais profunda gratidão.

Aos amigos docentes Karen, Matheus e Henrique – pelas brincadeiras e o clima descontraído com que enfrentamos o desafio de lecionar.

Agradeço aos companheiros da turma de mestrado, aos familiares, e todos aqueles com quem estive em contato durante estes dois anos e que, de uma forma ou de outra, interferiu na construção desta dissertação.

Por isso não venha aqui sem amor. O livro não é um pensum, e sem amor não faz ninguém cultura, e, em todo caso, filosofia. Evidentemente há aqueles eruditos laboriosos, irmãos do filho pródigo, que fazem cultura sem amor. Mas veiculam noções, mais rapidamente do que fazem cultura.

Constantin Noica. Diário Filosófico.

ALVES NETO, Henrique Fernandes. **As definições, funções e sentidos atribuídos ao Ensino Médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996**: disputas para além da emancipação e competências. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa investigou os sentidos atribuídos à última etapa da Educação Básica no Brasil, o Ensino Médio. A nova definição das etapas da Educação Básica ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a qual categoriza o Ensino Médio como “última etapa da educação básica”. Assim, definimos o período investigado de 1996 até o ano de 2014, ano em que se finalizou esta pesquisa. Identificamos as relações sociais, políticas, culturais e disputas de projetos que perpassam o Ensino Médio e quais as consequências para o mesmo. Partimos da seguinte questão: qual é a identidade do Ensino Médio? Com esta preocupação e lançando mão da construção de tipos ideais, observamos a existência de alguns “*modelos*” de Ensino Médio que estão presentes ao longo da história recente de organização deste nível de ensino e também nas pesquisas sobre o mesmo, a saber: o que se denomina de “modelo de emancipação” e “modelo para o mercado de trabalho”. Ao constatar a recorrência de traços desses modelos, os cotejamos, em termos de *tipo ideal* no sentido weberiano, nas propostas de Ensino Médio de três estados brasileiros: Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo. As características que encontramos nesses estados, nomeamos de *modos*. Vimos que os *modos* dos estados dialogam com ambos os “modelos”, complexificando a categorização em um ou outro modelo. Esta constatação foi importante para a pesquisa, visto que descobrimos, em um nível mais profundo, o impasse da identidade, sentido, função do Ensino Médio. O próximo passo foi imergir ainda mais na realidade. Encontramos três outros elementos que complexificam o impasse: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Pedagogia Histórico-crítica e a(s) juventude(s) enquanto agente(s) da aprendizagem. Apresentamos em que medida cada um desses elementos interferem na identidade e sentidos atribuídos ao Ensino Médio. A importância do último elemento, as juventudes, deve-se a potencialidade de questionar algumas *profecias* teóricas e políticas sobre o Ensino Médio. A despeito de *dualidade*, de *modelos*, de *modos*, são os jovens, estes agentes da aprendizagem, que articulam maneiras de romper com *relações de dependência* para, deste modo, alcançar a categoria de estudante, de trabalhador e de adulto. Muito além de termos *modelos* específicos e teoricamente preocupados com a emancipação, mercado de trabalho, cidadania, ou quaisquer que sejam os objetivos, haverá o jovem concreto, agente concreto, em situações concretas – que vão, desde situações de classe, passando por diversos outros marcadores sociais de diferença, e chegando a sua condição de “idade escolar”. Sendo assim, a pesquisa apreendeu parte da construção da realidade do Ensino Médio no Brasil, sistematizando alguns conflitos teóricos, pedagógicos e práticos que aparecem nas propostas oficiais e em pesquisas acadêmicas. A despeito das disputas de concepções políticas e teóricas sobre as definições do Ensino Médio, destacamos que há uma rotina de práticas de matrículas, ensino-aprendizagem, escolas funcionando e agentes se movimentando e dando sentidos ao que se define como última etapa da Educação Básica. Nesse sentido, algumas ações do Governo Federal e de Governos Estaduais vão induzindo

a configuração de alguns modos de organizar o ensino médio. Principalmente, percebemos o Enem como um catalizador, e as Propostas Curriculares de cada estado influencia e induz conteúdos de ensino praticados nas escolas. Persiste a questão do quanto o ensino médio é uma passagem para o ensino superior, um requisito fundamental para inserção no mercado de trabalho, um espaço de preparação para a cidadania e para a vida de forma genérica. Em termos ideológicos o debate persiste no problema de uma escola que leve à emancipação do trabalhador e superação do capitalismo, à inserção no mercado de trabalho e exercício da cidadania nos marcos do capitalismo e/ou acesso ao ensino superior através de exames difíceis, diante da escassez de vagas nos cursos de formação para atividades liberais e de destaque na estratificação social.

Palavras-chave: Ensino médio. Juventudes. Enem. Sociologia da educação. Modelos pedagógicos.

ALVES NETO, Henrique Fernandes. **Definitions, functions and meanings attributed to the high school after the Law of Guidelines and Bases (LDB) 1996: disputes beyond emancipation and skills.** 2014. 144 p. Dissertation (Master Degree in Social Science) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

This research investigated the meanings attributed to the last phase of basic education in Brazil, the High School. The new definition of the basic education phase occurred with the announcement of “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) in 1996, which classifies high school as “the last phase of basic education.” Thus, we defined that the observed period was from 1996 to 2014, the year which the research was concluded. We identified the social, political, and cultural relations, the projects’ disputes that underlie high school, and the consequences for it. We started with the following question: what is the high school identity? Under these circumstances and drawing on composition of ideal types, we observed not only the existence of some high school “patterns” which are current throughout the recent history concerning the organization of this education level, but also in what is called the “empowerment pattern” and “employment field pattern”. Being aware of these patterns frequency, we compared them in terms of the ideal type according to the “Weber” sense, and the high school proposals in three Brazilian states: Paraná, Rio Grande do Sul and São Paulo. The characteristics we found in these states, we named “manners”. We saw that the State manners converse with both “patterns”, what can complicate the classification of the “patterns”. This finding was important for the research, in the sense that we discovered, in a deeper level, the identity, meaning, and function stakeholders of high school. The next step was further immersed in reality. We found three other elements that can complicate the stalemate: the National Secondary Education Exam (Enem), Pedagogy and the Historical-critical, and the youth responsible for their learning. We presented in which extent each of these elements can interfere with the identity and the meanings attributed to high school. The relevance of the last element, the youth, is due to the importance of questioning theoretical and political *prophecies* about high school. Regarding the *duality*, the “*patterns*”, the *manners*” the youngsters, responsible for their learning, are the ones who articulate ways to break *dependency relationships* in order to achieve the student, worker and adult category. Apart from the existence of the specific “patterns” and theoretically concerned with the emancipation, employment field, citizenship, or whatever are the goals, there will be the concrete young, the concrete agent, in concrete situations - ranging from class situations, passing through several other difference social markers, and coming to their condition of “school age”. Thus, this research apprehended part of the construction of high school reality in Brazil, arranging some theoretical, pedagogical and practical conflicts which are displayed in official documents and in the academic research. Regarding the disputes concerning the political and theoretical conceptions about the high school definitions, we emphasized that there is a routine with the practice of enrollments, teaching and learning, active schools, students moving forward and giving meaning to what is called last phase of basic education. In this way, some of the Federal Government and State Governments actions will induce the setting of some ways to organize high school. Mainly, we realized Enem as a catalyst, and the Curriculum Proposals from each state can influence and can induce the teaching contents practiced in schools.

There remains the question of how high school is an entrance to higher education, a fundamental requirement for the employment field, a place of citizenship development, and for life, in a generic way. In ideological terms the debate persists the issue of a school that should lead to the worker emancipation, the capitalism overcoming, the insertion into employment field, and citizenship within the framework of capitalism and / or access to higher education through tough tests facing the lack of vacancies in training courses for liberal activities with emphasis on social stratification.

Key words: Secondary school. Youths. Enem. Sociology of education. Pedagogical models.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pessoas de 5 anos ou mais alfabetizadas ou não alfabetizadas (%).....	22
Figura 2 – Nível de Instrução de pessoas com 10 anos ou mais por grupo de sexo (%) - 2010 - Brasil.....	23
Figura 3 – Matrículas da Educação Básica por dependência administrativa Brasil	25
Figura 4 – Matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa - Brasil	28
Figura 5 – Representação gráfica do Ensino Médio no Brasil.....	49
Figura 6 – Esquema representando o modelo da Escola Integrada.....	52
Figura 7 – Esquema representativo do <i>modelo</i> de competência	58
Figura 8 – Articulação entre os Macrocampos, Dimensões da Resolução 02/2012, Diretrizes Curriculares do Paraná e Projeto Política Pedagógico	68
Figura 9 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono no ensino médio – série histórica 2002-2011	70
Figura 10 – Distribuição da carga total de horas-aula do Ensino Médio Politécnico.....	75
Figura 11 – Esquema organizativo do SI	77
Figura 12 – Matriz curricular do Ensino Médio Integral	86
Figura 13 – Áreas do conhecimento e competências.....	102
Figura 14 – Modelo da Pedagogia Histórico-crítica e o Modelo Emancipação e Competência.....	114
Figura 15 – Ocupação e categoria do emprego no trabalho principal – 2010 - (%) – Brasil.....	116
Quadro 1 – Número de inscritos e número de universidades que aderem ao ENEM.....	93
Quadro 2 – Grande grupo de ocupação segundo o nível de instrução – 2010 – Brasil	118
Quadro 3 – Seção de atividade e grupo de idade – 2010 – Brasil	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Rendimento nominal mensal da pessoa responsável pelo domicílio e condição de alfabetização (%) – Brasil	24
Tabela 2	–	Matrículas da Educação Básica por dependência administrativa – Brasil	25
Tabela 3	–	Matrículas da Educação Básica com relação a população de grupos de idade - Brasil	25
Tabela 4	–	Matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa – Brasil....	26
Tabela 5	–	Matrículas no Ensino Médio com relação a população de grupos de idade - Brasil	26
Tabela 6	–	Total Médio de Alunos por Turma – Ensino Médio – Brasil	31
Tabela 7	–	Hora-aula diária médio no Ensino Médio – Brasil	31
Tabela 8	–	Taxa de Rendimento (%) – Ensino Médio – Brasil.....	34
Tabela 9	–	Taxa de Distorção Idade-Série, média total (%) – Ensino Médio – Brasil	35
Tabela 10	–	Ensino Fundamental – Taxa de escolarização bruta e líquida – Brasil – 1970-1998.....	46
Tabela 11	–	Jovens de 15 a 19 com Ensino Médio completo e Superior Incompleto exercendo alguma atividade de trabalho - 2010 – Brasil	122
Tabela 12	–	Jovens de 20 a 24 com Ensino Médio completo e Superior Incompleto exercendo alguma atividade de trabalho - 2010 – Brasil	122
Tabela 13	–	Jovens de 25 a 29 com Ensino Médio completo e Superior Incompleto exercendo alguma atividade de trabalho - 2010 – Brasil	122
Tabela 14	–	Jovens de 15 a 19 com Superior Completo exercendo alguma atividade de trabalho - 2010 – Brasil	123
Tabela 15	–	Jovens de 20 a 24 com Superior Completo exercendo alguma atividade de trabalho - 2010 – Brasil	124
Tabela 16	–	Jovens de 25 a 29 com Superior Completo exercendo alguma atividade de trabalho - 2010 – Brasil	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Internacional do Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PEI	Programa Ensino Integral
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRC	Projeto Redesenho Curricular
Proemi	Programa Ensino Médio Inovador
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Seduc-RS	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SI	Seminário Integrado
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
UNE	União Nacional dos Estudantes

UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UEL	Universidade Estadual de Londrina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: TRAÇOS DA HISTÓRIA CONTADA	20
2 CONSTRUÇÃO DE UMA TIPOLOGIA: ENSINO MÉDIO NO BRASIL	48
2.1 A ESCOLA INTEGRADA: UM MODELO DE EMANCIPAÇÃO	51
2.2 AS COMPETÊNCIAS: UM MODELO PARA O MERCADO DE TRABALHO	57
3 OS MODELOS RECONTEXTUALIZADOS PELA PRÁTICA: ANÁLISE DE MODOS EM ALGUNS ESTADOS BRASILEIROS	63
3.1 PROEMI E O ESTADO DO PARANÁ: PROJETO DE REDESEHO CURRICULAR	63
3.2 A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: O <i>MODO</i> DO RIO GRANDE DO SUL	69
3.3 O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: MODO PROPOSTO POR SÃO PAULO	79
4 NOVOS ELEMENTOS, NOVAS POSSIBILIDADES	91
4.1 UM ELEMENTO EXTERNO: ENEM E A MUDANÇA NO JOGO	92
4.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: SURGIMENTO DE UM NOVO MODO	107
4.3 AS JUVENTUDES AGENTES DOS PROCESSO DE APRENDIZAGEM	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como problemática “as identidades” do Ensino Médio no Brasil. Considerada a última etapa da Educação Básica após a LDB de 1996, o atual Ensino Médio já foi “Escola Secundária” (1925-1932), “Colegial”, “Ensino Médio” - vocacionado de 1945-1970 - e “Segundo Grau”. As mudanças nas terminologias indicam mudanças e disputas em torno das funções e sentidos dessa etapa da educação formal. Esta dissertação pretende pesquisar os sentidos e caminhos construídos em torno do agora denominado Ensino Médio (repetindo o nome dado até 1970).

Esta pesquisa pretende delinear quais são as funções, definições e sentidos atribuídos ao Ensino Médio e à educação, dialogando com o que já está posto e, principalmente comparando essas definições que são propostas por alguns Estados brasileiros; o objetivo dessa comparação é perceber a complexidade em torno do Ensino Médio e os seus sentidos. Nosso pressuposto é o de que apenas uma mudança na grade curricular não é suficiente para alterar radicalmente os modos de aprendizados dos discentes.

O recorte temporal desta pesquisa é promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 – ou melhor, a década de 1990 - até o ano de 2014 – ano em que a pesquisa acontece. O método e abordagem teórica pode ser resumida em uma construção tipológica sobre o Ensino Médio no Brasil. A historicidade, os modelos, os modos, as posições, os agentes aqui elencados e estudados são construções teóricas para auxiliar o processo de aproximação da realidade. Se aqui propomos tipos analíticos puros, sabemos que a realidade não o é, para tanto, é que reservamos um espaço na pesquisa que percebe essa realidade que põe em cheque as tipologias construídas.

Historicamente, as pesquisas costumam apontar que o sistema educacional brasileiro esteve cindido em dois polos: de um lado, um ensino propedêutico, geral, livre, voltado para a construção de uma elite, de dirigentes, por isso, uma educação voltada para as humanidades, o conhecimento pelo conhecimento; do outro lado, um ensino profissionalizante, instrumental, voltado para atividades práticas e relacionadas ao trabalho, com o objetivo de preparar trabalhadores para realizar bem suas ocupações na indústria que crescia. Esta é, portanto, a *dualidade estrutural* que estará presente em todos os momentos da

história da educação brasileira: uma escola para elites e outra escola para os trabalhadores.

A identificação da *dualidade estrutural* – tanto no âmbito histórico quanto no teórico -, temos consciência de que parte de uma possível leitura da realidade. Conforme a pesquisa avança, percebemos que a *dualidade estrutural* não pode ser tomada como uma realidade dada, uma vez que ela só foi percebida a partir de um viés teórico. Ou seja, a própria *dualidade estrutural* deve ser desnaturalizada para que possamos compreender os diversos significados que o ensino médio pode ter. Esta desconstrução da *dualidade estrutural* foi um dos objetivos específicos desta pesquisa. Sabemos do limite dessa desconstrução quando tomamos a *dualidade* como fato, em um primeiro momento, contudo, as ressignificações e os limites que surgiram no decorrer da pesquisa foram essenciais para essa mudança de consciência acerca do objeto ensino médio.

Isto não significa assumir esse dado como a única verdade, nossa pesquisa pretende desnaturalizar esta definição que já está em debate a tanto tempo, pensando essa *dualidade estrutural* como *modelos* em disputa dentro de um tipo ideal chamado Ensino Médio no Brasil. A partir da LDB de 96, abriu-se a possibilidade para uma nova configuração da educação, ou seja, uma possível superação dessa separação “histórica”. Neste trabalho, como dito, o foco é o Ensino Médio. O Ensino Médio e a sua identidade – além de uma “etapa final da educação básica”, como preconiza a LDB - é motivo de reflexão por parte de pesquisadores, professores da rede, representantes do Estado brasileiro, enfim, é uma preocupação presente na agenda pública. Face a heterogeneidade de indivíduos e instituições pensando sobre o Ensino Médio, podemos encontrar diversas abordagens sobre o tema. (FRIGOTTO, 2008; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2013; KUENZER, 1997)

A *dualidade estrutural* acima apresentada é composta por modelos passíveis de serem nomeados desde uma postura teórico-pedagógica assumida: aqueles mais ligados a uma leitura marxiana da educação, via Antônio Gramsci, que propõem uma escola unitária, uma escola que não possua essa divisão entre propedêutico e profissionalizante. No mesmo caminho, temos aqueles intelectuais que lutam por uma escola de caráter politécnico e, para isso, acreditam no trabalho como princípio pedagógico, há ainda aqueles que vão mais longe, apresentando, juntamente com o trabalho como princípio pedagógico, a pesquisa como princípio educativo. Todos estes, portanto, lutam por uma educação emancipatória,

preocupada em desenvolver o homem em sua totalidade, onilateralidade, desvinculado de um caráter instrumental. Diferente desta busca por emancipação está outro modo: na tentativa de manter a *dualidade estrutural*, temos sentidos atribuídos ao Ensino Médio pautados em noções de competências, habilidades, empregabilidade, empreendedorismo, ou melhor, capital humano, portanto, todos conceitos relacionados a esfera do mercado como regulador das interações.

Nossa proposta, ao percebemos os *modelos* em disputa existentes na constituição do Ensino Médio no Brasil, é assumir que não podemos trabalhar com uma noção estanque e dicotômicas, ou seja, separar os tais *modelos* em opostos extremos. Como veremos, os *modos* que se desdobram nos estados, e as ações realizadas pelos agentes, realizam diversas combinações, transformações, mudanças nesta *dualidade estrutural*, descaracterizando-a como tal. Procuramos perceber o movimento da realidade, mesmo que a construção tipológica que realizamos com a análise teórica, apresente diferente.

Modelos e *modos* serão categorias utilizadas ao longo de todo o texto, mas o que entendemos por cada um? *Modelos*, como nos referimos acima, foi uma alternativa semântica que encontramos para superar a *dualidade estrutural*. Mesmo constatando, historicamente, que é possível verificar uma oposição binária no Ensino Médio no Brasil, há limites nesta assertiva. *Modelos*, portanto, são propostas para o Ensino Médio que expressam práticas pedagógicas, currículos e ideologias. Atribuir uma nova categoria é conseguir realizar um *estranhamento* frente à teoria. No mesmo sentido é que utilizamos a categoria *modos*. Uma vez que os *modelos* são históricos, os *modos* é a aplicação do *modelo*. Como assim? Se os *modelos* balizam as propostas de Ensino Médio existentes, como os Estados – aqueles que devem assegurar o ensino médio, conforme a LDB de 1996, art 10º, inciso VI – articulam esses *modelos*? Veremos que os *modelos* não aparecem puros, mas relacionados, portanto, *modos*.

Neste íterim, quais são os projetos de educação em disputa após 1996? Quais foram as propostas de Ensino Médio institucionalizadas pelas leis e quais as consequências estruturais? Quais são as propostas que estão se efetivando no que diz respeito à “emancipação” dos jovens envolvidos no Ensino Médio? Essas propostas poder ser relacionadas aos dados negativos ou positivos dos índices de evasão, abandono e reprovação? Quais sentidos foram ressignificados e/ou inventado para o Ensino Médio? Quais as expectativas dos

jovens quanto ao poder das escolas no auxílio à construção da cidadania, ao caráter crítico e aos conhecimentos técnicos? Esta são algumas das perguntas da pesquisa.

O texto está estruturado em cinco capítulos. O primeiro é este, de introdução. A pesquisa inicia no segundo capítulo com um parecer histórico da educação básica no Brasil. Fizemos uso de alguns dados estatísticos, recolhidos de bancos de dados reconhecidos, para aproximar as reflexões que virão do realidade.

O terceiro capítulo contém a construção típica-ideal do Ensino Médio no Brasil, apresentando dois principais elementos da *dualidade histórica* que foi evidenciada no capítulo segundo: a) o modelo de mercado; b) o modelo de emancipação. Discute e reflete sobre cada um destes modelos, os seus pressupostos teóricos, os desdobramentos internos e algumas indicações da discussão que será realizada no quarto capítulo.

Uma vez construído e selecionado os instrumentos e conceitos para a análise do objeto, nos debruçamos sobre as propostas – ou *modos* – de alguns estados brasileiros para o Ensino Médio. A nossa preocupação foi de tentar encontrar alguma referência com a *dualidade histórica* desta etapa da educação básica. Tanto foi possível encontrar tal referência que os *modos* dos estados extrapolam a dicotomia mecânica da referida *dualidade*.

Os estados brasileiros selecionados para essa reflexão foram: Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo. Qual o motivo da escolha destes estados? A escolha do Paraná se deu por dois motivos: é o estado onde a Universidade Estadual de Londrina (UEL) está lotada e a presente pesquisa prossegue com o caminho que fora trilhado no Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Sociais na UEL, com a pesquisa intitulada *Ensino Blocado: uma análise dos seus desdobramentos no Colégio Estadual Vicente Rijo, Londrina – PR* (ALVES NETO, 2012). Já a escolha do estado de São Paulo, é justificada por números, em 2012, segundo o IBGE, o número de matrículas no ensino médio foi de 1.885.107 milhões. O número beira a 2 milhões de jovens que estudam na rede pública e particular do estado de São Paulo. Qualquer proposta realizada neste estado afeta quase $\frac{1}{4}$ do total de alunos matriculados no ensino médio (o número, em 2012, de matrículas foi de 8.376.852 milhões). Por sua vez, selecionamos o estado do Rio Grande do Sul, pois antes da pesquisa, tínhamos conhecimento da elaboração de uma proposta diferente para o ensino médio. Quando estávamos finalizando a graduação, tomamos conhecimento desta elaboração e aceitamos como hipótese

verificar se era uma proposta, como preconizavam, inovadora. Por fim, percebemos que ambos os estados possuem e propõem diversificações a tal *dualidade estrutural*. Sabemos das limitações da nossa pesquisa ao selecionarmos apenas três estados da Federação para análise – há propostas “inovadores” em estados como Pernambuco e Ceará -, entretanto, o tempo é curto para uma análise do tamanho que a nossa nação exigiria. Por ora, os estados selecionados conseguem demonstrar com suficiente clareza que há diversificações, há propostas distintas, há inovações, e todas elas são relevantes para a superação de *profecias* teóricas e uma reflexão desnaturalizada e estranhada sobre o Ensino Médio no Brasil.

Chegando ao fim da pesquisa, vimos a necessidade de ampliar o horizonte de discussão e perceber novos elementos e novos fatores que poderiam interferir na construção deste tipo ideal do Ensino Médio no Brasil. Conseguimos identificar três elementos que reconfiguram, reorganizam, trazem novos significados ao ensino médio: a) o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as novas possibilidades que ele permite; b) a pedagogia histórico-crítica, com uma proposta de ação pedagógica que abrange ambos os *modelos*; c) por último, os agentes do processo de aprendizagem, os jovens – ou a(s) juventude(s).

1 EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: TRAÇOS DA HISTÓRIA CONTADA

Estamos em uma conjuntura em que é senso comum afirmar a crise da escola pública no Brasil. Assim como afirma Souza (2003), ora a culpa desta crise é depositada no governo, pois não investem o necessário na infraestrutura educacional, isso significa, escolas em péssimas condições e salários baixos de professores; ora é culpa da massificação, ou seja, do acesso das crianças e jovens em idade escolar das classes populares, sem o capital cultural que coincida com os da escola, atrapalhando a homogeneidade das classes dominantes antes predominantes nesses ambientes de formação. Assim, a democratização ocorreu apenas em termos de acesso e não de sucesso das classes populares.

Entretanto, estes argumentos já não se sustentam e, muito além disso, é necessário compreender quais são as contradições e as implicações deste processo. Rodrigues (2011) consegue definir em poucas palavras o papel do sociólogo na análise de qualquer fenômeno social, mas precisamente, naqueles que dizem respeito à educação:

Assim, o sociólogo precisa ter sempre um olho para as estruturas (aquilo que está estabelecido) e outro olho para os processos (aquilo que está em mudança). Permanência e mudança são resultantes da tensão que sempre existe entre o peso das instituições e a capacidade de ação dos sujeitos. Pois as práticas dos sujeitos estarão, com certeza, orientadas para manter ou mudar os *conteúdos* das estruturas. (RODRIGUES, 2011, p. 86-87)

De acordo com esta ideia, de perceber a relação entre estruturas e processos, é que neste capítulo nos propomos a fazer um levantamento histórico de propostas e políticas acerca do Ensino Médio no Brasil, já com o objetivo de apresentar a *dualidade* que se afirmar perpassar o mesmo e, em seguida, destacando os modelos que compõe a última etapa da educação básica.

Antes disso, vale ganharmos algumas linhas para percebermos a atual condição do Ensino Médio através de alguns dados coletados nos bancos de dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), ambos reconhecidamente legítimos. Quais dados são esses? Seguindo com o objetivo proposto, foi relacionado: a) alfabetização; b) nível de instrução; c) rendimento mensal relacionado com o nível de instrução; d) número de matrículas na Educação

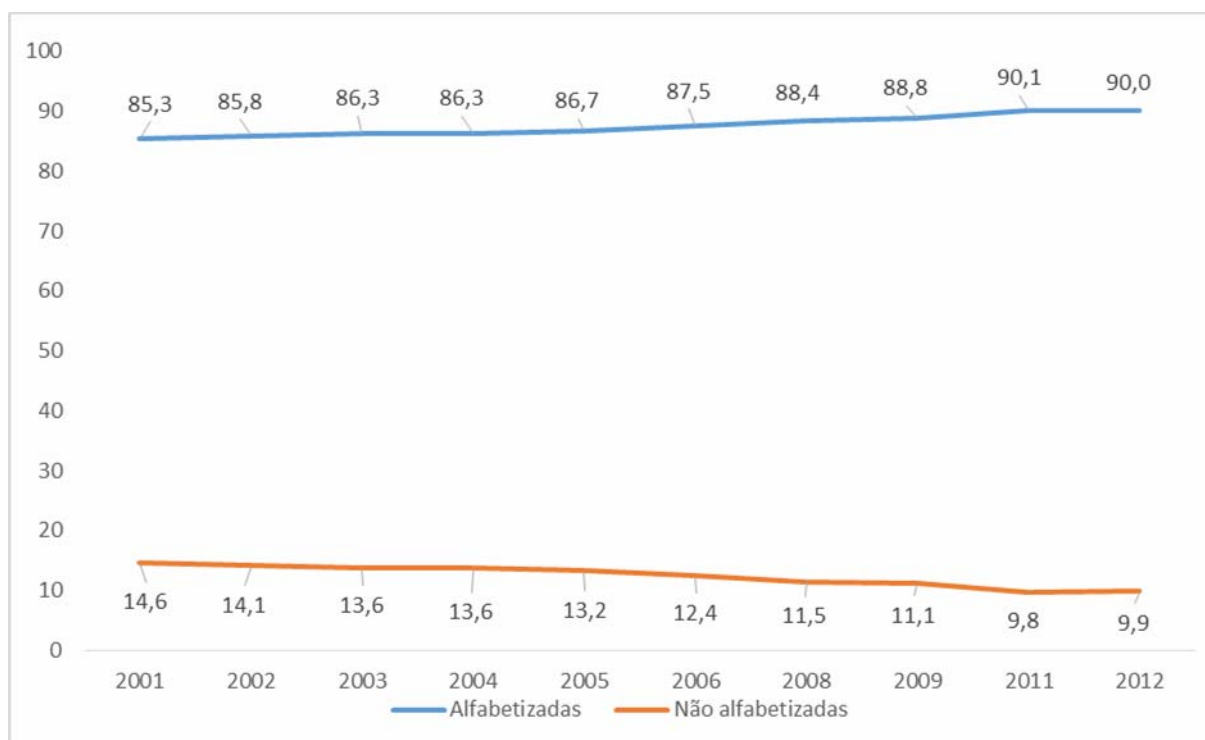
Básica e no Ensino Médio no Brasil; e) média de alunos por turma no Ensino Médio; f) hora-aula diária no Ensino Médio; g) taxa de rendimento; e por último h) taxa de distorção idade-série.

Dada a devida atenção a cada uma dessas variáveis, é possível uma melhor visão da realidade conjuntural da Educação Básica e do Ensino Médio no Brasil e, por conseguinte, uma melhor compreensão da discussão realizada nos próximos capítulos da pesquisa. Essas discussões e disputas de modelos, políticas e modos não se dão somente em termos ideais, mas sobretudo em termos materiais e estruturais. São questões intimamente ligadas aos desafios do Brasil: quantas pessoas conseguem realizar a Educação Básica completamente? Passando em todas as etapas? Quantas concluem o ensino Médio? Quantas se matriculam e depois evadem? Quantos jovens estão fora da escola e especialmente do ensino médio? Apesar da *dualidade estrutural* e da disputa entre modelos ideológicos e utópicos, há os agentes concretos que estão fora ou dentro do ensino médio e em determinada situação de classe. Como ver e reler esses dados?

Além do interesse de compreender a conjuntura da Educação Básica no Brasil, realizamos essa aproximação quantitativa e histórica para cumprir com mais um de nossos objetivos metodológicos: construir o tipo ideal de Ensino Médio brasileiro. Mais à frente traremos mais esclarecimentos sobre essa estratégia metodológica, por ora, apresentamos os dados, mas sempre destacando esse objetivo maior.

Assim, a primeira variável posta em evidência é referente a porcentagem de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas¹.

¹ A definição de alfabetizado e não alfabetizado pelo IBGE é: “Considera-se como alfabetizada a pessoa de 5 anos ou mais de idade capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. Foi considerada analfabeta a pessoa de 5 anos ou mais de idade que aprendeu a ler e escrever, mas que esqueceu devido a ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou, e a que apenas assinava o próprio nome.” (IBGE, 2011, p. 14)

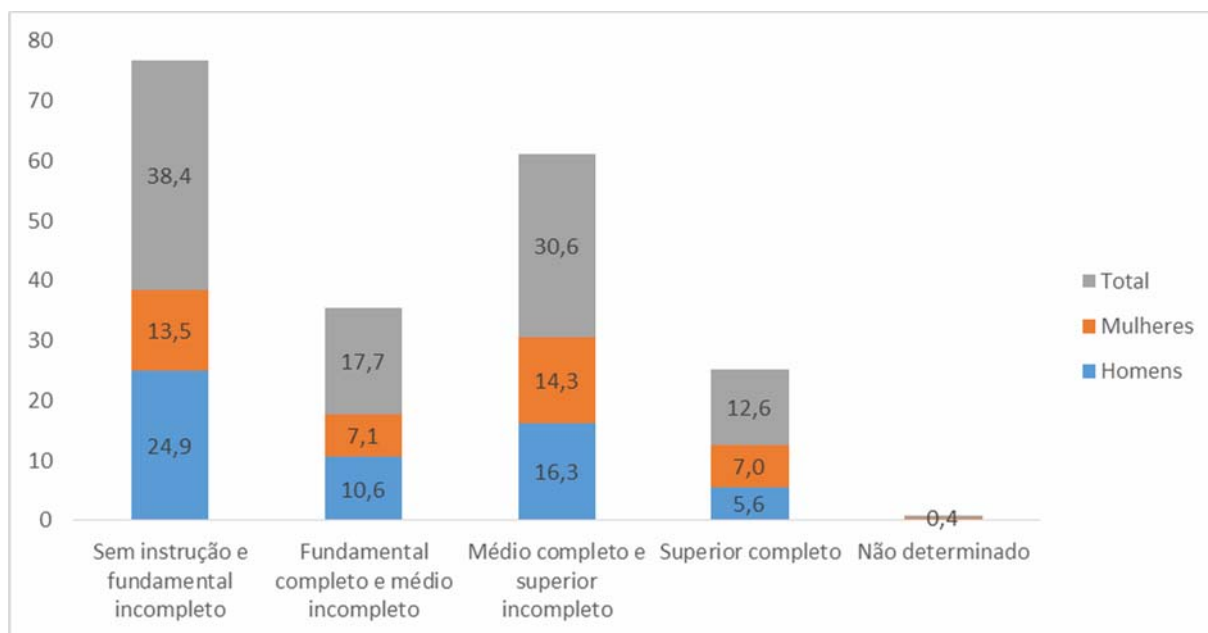
Figura 1 – Pessoas de 5 anos ou mais alfabetizadas ou não alfabetizadas (%)

Fonte: IBGE – PNAD – elaborado pelo autor

Podemos observar na figura acima os valores correspondentes sobre a taxa de alfabetização a partir de 2001. A figura nos mostra que ocorre uma diminuição nos números de analfabetos no Brasil, o que é uma feliz realidade. Entretanto, em números absolutos, o ano de 2012 sinaliza com 165.365.000 milhões de brasileiros alfabetizados (90%), enquanto 18.218.000 milhões são analfabetos (9,9%). Ou seja, são quase 19 milhões de indivíduos que não sabem ler – em uma conjuntura pautada em diversas linguagens. Esse retrato demonstra a complexidade da nossa Educação Básica e, conseqüentemente, do Ensino Médio.

Outro conjunto de dados interessante é encontrado quando cruzamos as variáveis nível de instrução com os grupos de sexo.

Figura 2 - Nível de Instrução de pessoas com 10 anos ou mais por grupo de sexo (%) - 2010 - Brasil



Fonte: IBGE – Banco de Dados Agregados - elaborado pelo autor

Analisando o total, 38,4% de pessoas com mais de 10 anos possuem apenas o fundamental incompleto ou não tem instrução, enquanto que 30,6% possuem o ensino médio completo e/ou superior incompleto. Sobre o Ensino Superior, as mulheres representam a maioria (7%) do total de 12,6% dos brasileiros que concluíram uma graduação, entretanto são os homens a maioria nos outros grupos de nível de instrução. O que preocupa nos valores acima apresentando é a quantidade de brasileiros sem instrução ou com o fundamental incompleto (33.204.553 milhões de pessoas).

A tabela a seguir apresenta o rendimento mensal relacionado com a condição de alfabetização.

Tabela 1 - Rendimento nominal mensal da pessoa responsável pelo domicílio e condição de alfabetização (%) - Brasil

	Total	Alfabetizada	Não alfabetizada
Total	100	87.7	12.3
Até 1/4 de salário mínimo	2.5	1.7	0.8
Mais de 1/4 a 1/2 salário mínimo	3.4	2.5	0.9
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	26.6	20.3	6.3
Mais de 1 a 2 salários mínimos	25.4	23.7	1.6
Mais de 2 a 3 salários mínimos	10.2	10.0	0.2
Mais de 3 a 5 salários mínimos	8.6	8.5	0.09
Mais de 5 a 10 salários mínimos	6.6	6.6	0.03
Mais de 10 a 15 salários mínimos	1.3	1.3	0
Mais de 15 a 20 salários mínimos	1.1	1.1	0
Mais de 20 a 30 salários mínimos	0.6	0.6	0
Mais de 30 salários mínimos	0.3	0.3	0
Sem rendimento	12.8	10.6	2.2
Sem declaração	-	-	-

Fonte: IBGE – Banco de Dados Agregados - elaborado pelo autor

Os valores postos em negrito evidenciam a seguinte realidade: mais de 50% dos responsáveis por domicílio no Brasil possuem um rendimento mensal que parte de R\$339 até R\$1356 (valores atualizados para o salário mínimo de 2013, R\$678). Podemos perceber que ainda é grande a concentração de renda e um dos seus desdobramentos é a extrema desigualdade em que nos encontramos. Segundo Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011), o coeficiente de Gini, que é o índice criado para mensurar a desigualdade, o Brasil alcança a marca de 0,526, sendo que quanto mais perto do 1 maior é a desigualdade e o inverso, ou seja, mais perto do 0, menor é a desigualdade².

A tabela e a figura apresenta o número total de matrículas no Ensino Médio de 1996 até o ano de 2012.

² No decorrer da pesquisa exploraremos um pouco mais sobre o “mercado de trabalho” no Brasil, especificamente a situação que o jovem se depara enquanto cursa ou quando é egresso do Ensino Médio. Veremos qual é a situação de classe na qual ele se encontra e tentar perceber os possíveis horizontes disponíveis a esses jovens – que, ao contrário do que imaginamos, não são passivos, mas possuem e lançam mão da sua reflexividade diante da conjuntura.

Tabela 2 - Matrículas da Educação Básica por dependência administrativa - Brasil

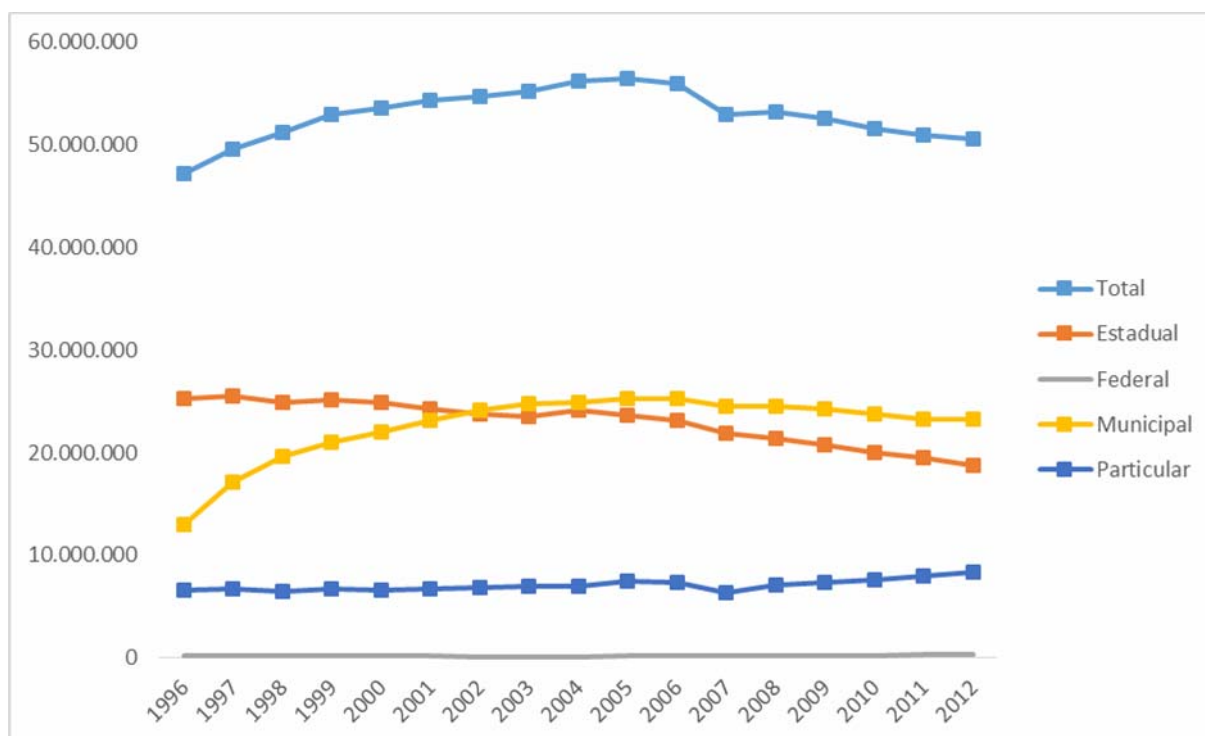
Ano	Total	Estadual	Federal	Municipal	Particular
1996	47.262.346	25.259.736	154.132	12.989.150	6.618.878
1997	49.569.624	25.491.194	168.112	17.154.742	6.755.303
1998	51.234.931	24.908.491	156.972	19.672.460	6.494.008
1999	52.945.474	25.123.464	155.938	21.017.504	6.648.568
2000	53.634.486	24.944.239	155.457	21.977.643	6.557.144
2001	54.362.501	24.308.111	125.985	23.178.761	6.749.644
2002	54.716.609	23.699.453	113.732	24.074.976	6.828.448
2003	55.255.848	23.513.901	105.469	24.711.657	6.934.821
2004	56.174.997	24.172.326	96.087	24.927.981	6.978.603
2005	56.471.622	23.571.777	182.499	25.286.243	7.431.103
2006	55.942.047	23.175.567	177.121	25.243.156	7.346.203
2007	53.028.928	21.927.300	185.095	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	21.433.441	197.532	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	20.737.663	217.738	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	20.031.988	235.108	23.722.411	7.560.382
2011	50.972.619	19.483.910	257.052	23.312.980	7.918.677
2012	50.545.050	18.721.916	276.436	23.224.479	8.322.219

Fonte: INEP/IBGE – elaborado pelo autor

Tabela 3 – Matrículas da Educação Básica com relação a população de grupos de idade - Brasil

Ano	Matrículas na Educação Básica	Grupos de idade de 0 a 19 anos	% de matriculados
1996	47.262.346	66.214.073	71%
2000	53.634.486	68.207.937	79%
2010	51.549.889	62.930.433	82%

Fonte: INEP/IBGE – elaborado pelo autor

Figura 3 - Matrículas da Educação Básica por dependência administrativa – Brasil

Fonte: INEP/ IBGE – elaborado pelo autor

Verifica-se um crescimento de 9.209.276 milhões de matriculados de 1996 até 2005, o ápice de matrículas. Entretanto, de 2005 até 2012, percebemos que o número vem diminuindo, atingindo cerca de 50.545.50, uma diferença de 5.926.572 milhões de pessoas. Podemos considerar um leve crescimento da rede particular, visto que no ano de 1996 o número de matrículas era de 6.618.878, e no ano de 2012 salta para 8.322.219. A rede estadual apresenta um fenômeno ímpar: parte com números significativos de matrículas em 1996, porém alcança, em 2012, 18.721.916 matrículas, uma diferença de 6.537.820.

O Ensino Médio, por sua vez, apresenta uma realidade mais favorável, porém muito longe do ideal. Vejamos a seguir.

Tabela 4 - Matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa - Brasil

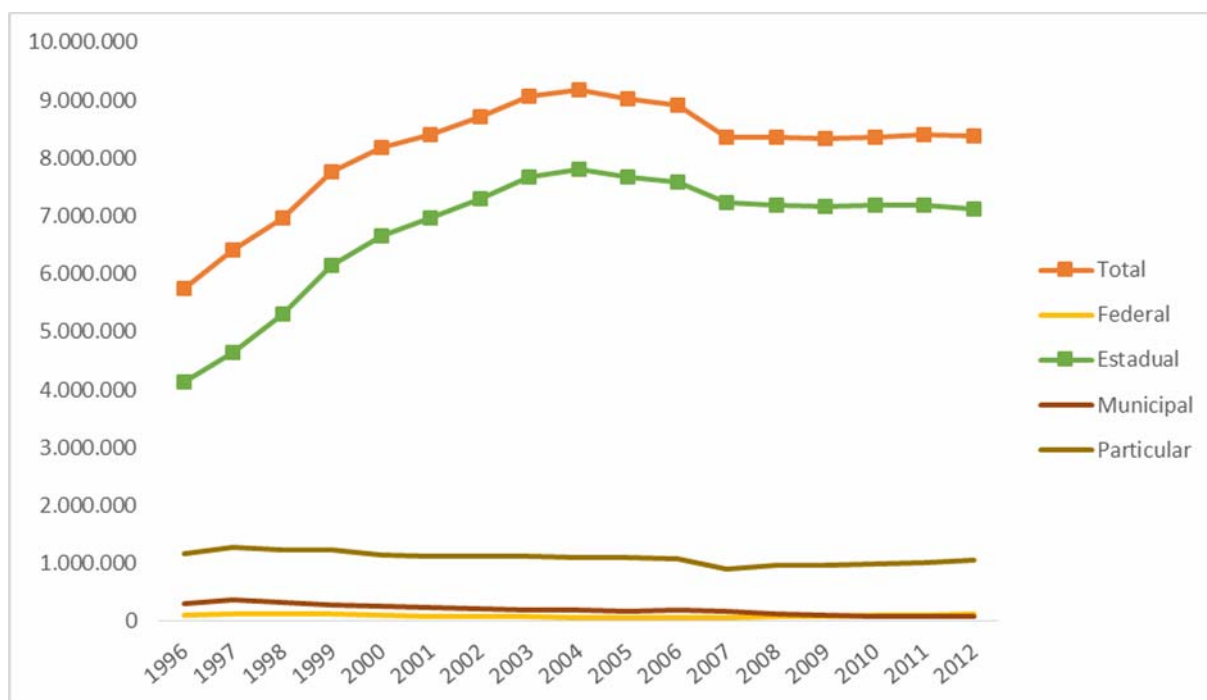
Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
1997	6.405.057	131.278	4.644.671	362.043	1.267.065
1998	6.968.531	122.927	5.301.475	317.488	1.223.641
1999	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364
2000	8.192.948	112.343	6.662.727	264.459	1.153.419
2001	8.398.008	88.537	6.962.330	232.661	1.114.480
2002	8.710.584	79.874	7.297.179	210.631	1.122.900
2003	9.072.942	74.344	7.667.713	203.368	1.127.517
2004	9.169.357	67.652	7.800.983	189.331	1.111.391
2005	9.031.302	68.651	7.682.995	182.067	1.097.589
2006	8.906.820	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2007	8.369.369	68.999	7.239.523	163.779	897.068
2008	8.366.100	82.033	7.177.377	136.167	970.523
2009	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838
2011	8.400.689	114.939	7.182.888	80.833	1.022.029
2012	8.376.852	126.723	7.111.741	72.225	1.066.163

Fonte: INEP/ IBGE – elaborado pelo autor

Tabela 5 – Matrículas no Ensino Médio com relação a população de grupos de idade - Brasil

Ano	Grupos de idade de 15 a 19 anos	% de matriculados
1996	16.678.519	34%
2000	17.939.815	46%
2010	16.986.788	49%

Fonte: INEP/IBGE – elaborado pelo autor

Figura 4 - Matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa - Brasil

Fonte: INEP/ IBGE – elaborado pelo autor

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/3, a carta magna da Educação no Brasil. Neste mesmo ano, o Ensino Médio contava com a matrícula de 5.739.077 milhões de pessoas. A partir de então, as matrículas começam a subir e alcança seu ápice em 2004 com 9.169.357. Após esse ano, de 2005 até 2012 ocorre uma leve redução no número de matriculados, sendo que no último ano de referência temos 8.376.852 de pessoas no Ensino Médio. Este crescimento teve data para acabar, pois, como afirma Melo e Duarte (2011), as políticas efetivadas neste período não foram suficiente para resolver o desafio e sustentar a solução para o Ensino Médio.

Quais foram as leis do final da década de 1990 até o ano de 2006, ano em que a taxa de matrículas começa a reduzir? De 1996 data a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a carta magna da educação nacional, na qual o ensino secundário ganha novo nome, Ensino Médio. Define o eixo estruturante para preparo para a vida a partir da aquisição de competências. Seguindo com o objetivo anunciado pela LDB/96, foram criados dois programas, em 2000, com o apoio do Banco Internacional do Desenvolvimento (BID): Programa de Melhoria e Expansão de Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem, ambos com o objetivo de “apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do

antecedimento no ensino médio no país.” (MELO; DUARTE, 2011, p. 233) Paralelamente adotou-se, alinhado a proposições da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a ideia de protagonismo juvenil – que a seguir iremos nos debruçar mais profundamente -, ou seja, defende-se a especificidade e a capacidade de sujeito de cada jovem, porém, simultaneamente, corre-se o risco de individualizar os desdobramentos da educação, despolitizando-o e esvaindo o coletivo. Outra mudança importante foi que, se em 1997, o ensino médio e a educação profissional foram separadas, permitindo o ensino técnico ser oferecido complementarmente, paralelamente ou separadamente ao ensino médio regular, o Decreto n. 5.154/04 permite a integração do ensino médio regular à educação profissional. (MELO; DUARTE, 2011, p. 232-234) Estas foram as políticas assumidas e que ocasionaram um aumento no número de matrículas, porém, como afirmamos acima, não foram suficientes para manter o crescimento. No mesmo caminho de reflexão, afirma Krawczyk (2011):

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrícula desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. (KRAWCZYK, 2011, p. 755)

Mas e nos anos seguintes, 2007 em diante, o que foi feito para tentar solucionar este problema? Tomando como base a análise de Melo e Duarte (2011), podemos relacionar as seguintes políticas: a) constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; b) a Emenda Constitucional n. 59, que determina a educação básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos; c) o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi); d) a reelaboração do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – ponto que aprofundaremos em seguida; e) os desdobramentos da noção de protagonismo juvenil na institucionalização das Políticas para a Juventude. Como resultado destas políticas, temos a criação da Secretaria e do Conselho Nacional de Juventude, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), os Pontos de Cultura e as Praças

da Juventude (2011, p. 237). Todas estas medidas tomadas, entretanto, ainda não foram suficiente para superar o

grande desafio histórico da educação brasileira em relação ao ensino médio: universalizar sua oferta pública, conferir-lhe qualidade e identidade própria no sistema educativo, potencializar sua dimensão formativa sob a concepção de escola unitária e de escola politécnica, entre outros. (MELO; DUARTE, 2011, p. 241)

Ainda é cedo para afirmarmos uma universalização, ou um acesso democrático a essa etapa da educação básica. Logo abaixo, na Tabela 6, poderemos observar os valores da reprovação e abandono citados no trecho acima. Além disso, sobre os jovens fora da escola, Costa (2013) traz informações valiosas e também preocupantes, pois a partir do número de matrículas do Ensino Médio, a variável da população de 15 a 17, os alunos de 15 a 17 e os maiores de 17, o autor chegou a conclusão de que 4,9 milhões de jovens estão na idade para frequentar o ensino médio, porém não o estão. Esclarecendo esse número: ele é composto de 1,8 milhões de jovens que estão fora da escola e 3,1 milhões que ainda estão cursando o ensino fundamental (COSTA, 2013, p. 193).

Ainda não se pode falar em universalização do ensino médio, mesmo que o número de matrículas desta etapa da educação básica tenha crescido nos últimos 16 anos, pois de 2006 em diante temos um movimento de diminuição neste número, ocasionado por políticas incapazes e insuficientes de lidar com o desafio posto pelo momento histórico – e também por vários outros motivos. Este desafio histórico é percebido quando voltamos a nossa análise para alguns indicadores sociais, relatando um alto índice de reprovação e abandono, alta porcentagem representando a distorção idade-série, uma quantidade grande de jovens fora do ensino médio – seja porque retido no fundamental, seja porque fora da educação básica - e salas de aula com um número expressivo de alunos, indicando assim, um processo de intensificação do trabalho docente. Para mais esclarecimentos sobre os impedimentos da universalização, veremos alguns dados referentes a sala de aula, no intuito de ver mais de perto os dados mais “gerais” que apresentamos até agora. O primeiro deles é o total de alunos por turma.

Tabela 6 - Total Médio de Alunos por Turma – Ensino Médio - Brasil

Ano	Público	Privada
2007	35	29,8
2008	34,3	29,8
2009	33,7	29,7
2010	32,9	29,5
2011	32,2	29,5
2012	31,7	29,6

Fonte: INEP/ IBGE – elaborado pelo autor

Ao contrário do que está no senso comum, a diferença no número médio de alunos por turma no Ensino Médio da rede pública e da privada não é tão grande. Em 2012, a diferença é de 2,1 alunos, enquanto que no ano de 2007, esta diferença chegou a ser de 5,2 alunos. Outro conjunto de dados relevantes são aqueles que dizem respeito ao número de hora-aula diária.

Tabela 7 - Hora-aula diária médio no Ensino Médio - Brasil

Ano	Rede	1ª Série Médio	2ª Série Médio	3ª Série Médio	4ª Série Médio	Médio Não-Seriado	Total - Média
2010	Pública	4,6	4,5	4,4	4,5	5,2	4,5
	Particular	5,2	5,2	5,3	4,4	4,4	5,2
2011	Pública	4,6	4,5	4,4	4,3	5	4,6
	Particular	5,3	5,3	5,3	5	4,6	5,1
2012	Pública	4,7	4,6	4,5	4,8	4,8	4,7
	Particular	5,3	5,3	5,3	4,9	4,7	5,1

Fonte: INEP/ IBGE – elaborado pelo autor

Sobre o número de horas-aula³, novamente a diferença entre público e privado não é relevante, pois observando o total (destaque em negrito), a diferença não chega a 1 hora-completa. Destarte, estes dados indicam que a chamada *dualidade estrutural* que pontuaremos em seguida, não é suficiente para responder às questões postas pelo real. Ora, por que não? Por conta de ser uma discussão que se desdobra, ganhando novas personagens, lutando em diferentes cenários,

³ O INEP define este indicador da seguinte forma: “O numerador desta equação é a soma do produto entre o número de horas-aula diária h e o número de alunos matriculados na série, grupo de séries e/ou nível de ensino com h horas-aula diária. O denominador é a matrícula total na mesma série, grupo de séries ou nível de ensino k . Este indicador pode ser calculado para os seguintes níveis/modalidades: creche, pré-escola, classe de alfabetização, ensino fundamental (série, 1ª a 4ª, 5ª a 8ª, total) e ensino médio (série, total).” (MEC/INEP, 2004, p. 8)

atuando em diferentes conjunturas (especificamente, desde a década de 1970), a noção de *dualidade estrutural* pode ter deixado de fora alguns elementos essenciais para este momento que vivemos. Como assim? Novamente, retomemos os dados referente a hora-aula e número de alunos: quase não há diferença entre escolas públicas e particulares. O que explica, então, o baixo índice de distorção idade-série da escola particular – pode ser conferido logo abaixo? Ou os pequenos valores de reprovação e abandono (que em 2012 foi de 6,1% e 0,5%, respectivamente)? Assim como há muito se discute na Sociologia da Educação, existem outros elementos que extrapolam o embate designado de *dualidade estrutural*.

Bourdieu (2010) possui um corpo teórico capaz de nos indicar soluções para estas indagações; lançamos mão de conceitos como *habitus*, *capital* e *campo* para analisar estes dados a partir de outra perspectiva, talvez, até, um “passo atrás” da referida *dualidade*. O que, além das condições estruturais, curriculares e pedagógicas em geral, influi para o desempenho – positivo ou negativo – desse sujeito-concreto-jovem apresentado nos números acima? A grade de leitura – *habitus*⁴ – que orienta o jovem nas relações e interações sociais por ele tecidas, acima de tudo, já é reconhecido como um mediador que tem força para servir como filão da sua trajetória escolar. Isso significa dizer, em outras palavras, que dependendo do *habitus* do sujeito⁵, maiores são as possibilidades de ter um desempenho positivo ou negativo⁶ na trajetória escolar. Isso extrapola o embate

⁴ Na introdução a obra *Pierre Bourdieu: sociologia*, uma coletânea de texto de Pierre Bourdieu, Ortiz, o organizador, cita o próprio Bourdieu e sua definição de *habitus*: “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro.” (BOURDIEU, 1983, P. 15)

⁵ Lançamos mão de conceitos preconizados por Pierre Bourdieu, mas temos consciência de que a reflexão e o corpo teórico construído por ele tem seus limites. Há um conjunto de teóricos franceses – para ficarmos apenas no âmbito da mesma nação que de Bourdieu – que apresentam outras alternativas à compreensão da relação entre indivíduo e sociedade: Bernard Charlot e Bernard Lahire. Para apresentar um outro ponto de vista sobre a noção de *habitus*, cito Lahire e sua ideia de *disposições*: “Na verdade, uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamento, práticas, opiniões, etc. trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição.” (LAHIRE, 2004, p. 27) Ou seja, além do *habitus* recebido do espaço social em que nasceu, existem disposições, que podem ser acionadas ou não no momento da ação.

⁶ Na Sociologia da Educação, esta tese foi rebatido por Bernard Charlot em várias de suas obras, mas principalmente em *Da relação com o saber*, como afirma: “[...] chegamos à idéia segundo a qual a origem social é a causa do fracasso escolar dos filhos. [...] O modo de explicação também foi transformado: explicar não é mais mostrar uma homologia de estrutura, uma transposição de sistemas de diferenças, mas recorrer a uma causa. Foi exatamente assim que a teoria de Bourdieu e, mais amplamente, as sociologias da reprodução, foram interpretadas pela opinião pública e pelos docentes. Após ter produzido um certo escândalo, a idéia de reprodução foi admitida e até adquiriu tamanha evidência, que serve amiúde de

entre *mercado* e *emancipação* – os dois opostos da *dualidade* -, visto que é o sujeito que irá, a partir da sua grade de leitura, significar e “jogar o jogo” em determinado *espaço social*. Como vimos, o mercado, para os jovens brasileiros concluintes do ensino médio, possui o retrato já estabelecido: comércio ou indústria. A emancipação, por sua vez, além de um conceito abstrato e incerto, diz respeito a um jogo de poder mais complexo, aqui possível de ser representado pela noção de *campo* e *capital*. Bourdieu afirma:

O capital – que pode existir no estado objectivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido – representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado [...]. As espécies de capital, à maneira dos trunfos num jogo, são os poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado [...]. Por exemplo, o volume de capital cultural [...] determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente, contribuindo deste modo para determinar a posição no espaço social [...]. (BOURDIEU, 2010, p. 134)

Tomando esta definição de *capital* como sendo “trunfos num jogo”, em outras palavras, a capacidade do sujeito de ganhar posições dentro de um determinado *espaço social*, o jovem aluno de escola particular, mesmo com o mesmo número de horas-aula, mesmo com a média de alunos por sala quase semelhante à da escola pública, possui possibilidades maiores de angariar posições em determinado *espaço social*, porque detentor de uma variedade e intensidade de *capitais* maior do que daquele de escola pública. Afirmar isso não significa dizer que a escola é *campo*⁷, mas permite perceber o movimento entre a ação do ator e as condições objetivas estabelecidas pelo social. Emancipar, portanto, é um desafio que sugere algo mais complexo que “apenas” uma mudança curricular ou que será

‘explicação’ para o fracasso escolar: se certas crianças fracassam na escola, seria ‘por causa’ de sua origem familiar; e, hoje, de sua origem ‘cultural’, isto é, ‘étnica’. Essa interpretação é inteiramente abusiva. É verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas isso não permite, em absoluto, dizer-se que ‘a origem social é a causa do fracasso escolar!’ (CHARLOT, 2000, p. 24) Somos partidários dessa posição de Charlot: ela amplia ainda mais a discussão dos possíveis elementos que extrapolam a tal *dualidade*. Entretanto, para esta pesquisa, a discussão de Bourdieu, pelo seu peso e espaço que ocupa na teoria sociológica, é mais pertinente.

⁷ Ortiz, no texto já referido, explica o conceito de campo: “Bourdieu denomina ‘campo’ esse espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão. [...] Dentro desta perspectiva resolve-se o problema da adequação entre ação subjetiva e objetividade da sociedade, uma vez que *todo ator age no interior de um campo social predeterminado.*” (BOURDIEU, 1983, p. 19) [grifo nosso]

resolvido com a “vitória” de um dos polos da *dualidade*: exige uma compreensão do movimento de ação do ator em uma realidade dada⁸.

Por fim, os dados referentes à taxa de rendimento, que compreende a taxa de aprovação, reprovação e abandono, que, em certa medida, reafirma a problematização referida acima, e logo em seguida os números referentes a taxa de distorção idade-série.

Tabela 8 - Taxa de Rendimento (%) – Ensino Médio - Brasil

Ano	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
2007	74,1	12,7	13,2
2008	74,9	12,3	12,8
2009	75,9	12,6	11,5
2010	77,2	12,5	10,3
2011	75	14,1	10,9
2012	76,4	13,1	10,5

Fonte: INEP/ IBGE – elaborado pelo autor

Ainda é grande a quantidade de alunos que reprovam, 13,1% encontram dificuldades em concluir alguma série do Ensino Médio, enquanto outros 10,5% simplesmente abandonam os estudos. Dizer que 76,4% são aprovados não é indicador de uma educação de qualidade, pelo contrário, é ao observar as outras taxas, e também com o número de matriculados, que ainda estamos longe de um Ensino Médio de qualidade. A porcentagem referente as barreiras de conclusão do Médio, que no ano de 2012 foi de 23,6%, reflete na distorção entre a idade e a série do jovem matriculado no Médio, que, segundo o INEP/MEC é definido como:

Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 7 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, cuja duração, normalmente, é de 8 anos. Seguindo este raciocínio é possível identificar a idade adequada para cada série. Este indicador permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada. (MEC/INEP, 2004, p.17)

⁸ Ver nota 5 e 6.

Tabela 9 - Taxa de Distorção Idade-Série, média total (%) – Ensino Médio - Brasil

Ano	Público	Privada
2006	49,5	11
2007	46,5	8,9
2008	37,1	7,9
2009	38	7,8
2010	38,1	7,8
2011	36,3	7,6
2012	34,5	7,6

Fonte: INEP/ IBGE – elaborado pelo autor

Portanto, como resultado de reprovações e abandonos, temos a seguinte realidade entre a idade e série. Ocorre uma diminuição, tanto na rede pública quanto na privada, da taxa de distorção, porém é ainda muito grande a diferença entre a rede privada para a pública, cerca de 26,9% no ano de 2012 e chegou a ser de 38,5% no ano de 2006.

Como foi dito, além de todos esses elementos, é importante localizá-los em uma maior perspectiva, portanto, em um país no qual 90% de pessoas com 5 anos ou mais são alfabetizadas, evidenciando um número exato de 18.218.000 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever – e aqui não estão contabilizado os analfabetos funcionais; no qual mais da metade da população vive entre $\frac{1}{2}$ e 2 salários mínimos; e que vive em uma realidade educacional estabilizada, pensando nas mais de 50 milhões de matrículas na educação básica, após um declínio que se inicia em 2006. Esta é a conjuntura. Diante dela, o que fazer?

Este desafio pontuado nestes dois últimos parágrafos pode ser compreendido e lido da seguinte forma:

Pressionada pela nova configuração econômica e social, a escola abriu-se para um público crescente e novo, mas ainda não encontrou sua nova efetiva natureza. Em outras palavras, a demografia escolar tem refletido mudanças sociais e econômicas, e o ensino médio especialmente tem vivido essas alterações de forma exponencial, ao receber um público novo e crescente, para o qual a escola precisa se adequar em escola e qualidade. (MENEZES, 2001, p. 203)

Ou seja, para uma real universalização com qualidade social, são necessárias algumas mudanças essenciais como: a) melhoria na infraestrutura escolar, com mais quadra de esporte, mais laboratórios, mais salas, mais bibliotecas; b) melhor formação para os professores e, paralelamente, melhores condições de trabalho e carreira; c) um investimento real e suficiente para a

educação, muito além dos apenas 10% do Produto Interno Bruto (PIB) destinado para tal (COSTA, 2013). Somente com políticas públicas e ações voltadas para a soluções destes três elementos é que teremos uma educação básica e, conseqüentemente, um ensino médio de qualidade. Entretanto, um outro aspecto importante, é o currículo. Este será o assunto explanado nos tópicos a seguir.

Isto posto, faz-se necessário fazer uma incursão histórica e, deste modo, encontrar elementos que nos auxiliem a construir a tipologia Ensino Médio no Brasil. Nos pautamos em alguns escritos de Kuenzer (1997; 2002), pois consegue, de maneira objetiva e clara, elaborar essa “linha do tempo” com as principais reformas pela qual passou o ensino médio.

O primeiro ponto a ser destacado é a dificuldade que o Brasil apresenta perante o ensino médio: não temos uma identidade, não temos uma clara definição dos objetivos, da pedagogia adotada, da organização curricular e física. Essa características do ensino médio no Brasil pode ser visto, por alguns, como uma “carência identitária” e, portanto negativa; de outro lado, há aqueles que não depositam juízo de valor nesta características e não veem como um “carência” propriamente dito. O Ensino Médio, como destaca Kuenzer (1997), tem uma natureza de mediação:

O ensino médio no Brasil tem-se, constituído ao longo da história da educação brasileira como nível de mais difícil enfrentamento, em termo de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. (KUENZER, 1997, p. 9)

Podemos interpretar a definição do Ensino Médio como etapa final da educação básica, determinada pela LDB, lei nº 9394/96, de 1996, como uma possível solução. Neste documento foi atribuído a esta etapa algumas finalidades: aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparação básica para o trabalho e cidadania; aprimoramento da pessoa humana e compreensão dos fundamentos técnico-científicos. (BRASIL, 2010) Contudo, estas finalidades, tratadas sem reflexão sobre as suas implicações, podem aprofundar certa *ambigüidade*: ou é para o mundo do trabalho ou para continuidade dos estudos. Além de ser uma complicação de cunho pedagógico, uma vez que teremos currículos e conteúdos diferentes, estamos também diante de uma questão política,

pois a relação entre educação e trabalho é uma condição histórica dependente das mudanças ocorridas nas bases materiais de produção, afirma Kuenzer (1997).

Estamos diante, então, do que Kuenzer (1997) denomina de *dualidade estrutural*. A história do Ensino Médio no Brasil é o desdobramento desta condição estrutural: ensino geral *versus* ensino específico. Durante este percurso, veremos que esta condição não está desconectada das condições do real. Por ora, lembremos que o capitalismo está pautado em uma separação dos proprietários e não proprietários dos meios de produção, ou seja, em uma separação entre classes; logo, falamos então de modelos diferentes de seres humanos que devem ser formados pela escola: de um lado, aquele com o objetivo de ser dirigente, intelectual, “patrão”; do outro lado, aquele que deve saber “trabalhar” especificamente, um conhecimento instrumental, objetivo. Em outras palavras, estamos dizendo que se temos classes sociais diferentes, então teremos tipos diferentes de educação. Este é o impasse que veremos ao longo de toda a história do Ensino Médio. Segundo Kuenzer (2002):

Uma rápida análise do desenvolvimento histórico do Ensino Médio e profissional no Brasil se faz necessárias para que se compreenda o caráter políticos de sua concepção, determinada pelas características do desenvolvimento social e econômico do país, bem como os limites e possibilidades de superação que devem ser considerados na elaboração das diretrizes. (KUENZER, 2002, p. 26)

Percebendo, então, este desenvolvimento social e econômico, vamos a essa rápida análise.

Em 1909 temos o primeiro impulso de formação profissional por responsabilidade do Estado. Criam-se 19 escolas de artes e ofícios em diferentes estados, com o objetivo, assim como diz Kuenzer (2002), antes de atender a uma demanda industrial que ainda não existia, mas de educar os órfãos, retirar das ruas os pobres, tudo através do trabalho. Ou seja, “na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.” (KUENZER, 2002, p. 27)

De 1925 até 1961 o que temos no Brasil é uma educação, como já pontuamos acima, voltada para duas funções diferentes: formação acadêmica, descolada da instrumentalidade, intelectualizada, para a elite; e outra para os trabalhadores, profissionalizante, estreita, instrumental. Mesmo a *dualidade*

estrutural se desdobrando ao longo desses anos todos, em alguns momentos ela é mais aparente, em outros, mais escamoteada. Até 1932, o sistema escolar brasileiro seguia o seguinte formato: um curso primário, curso rural e curso profissional, ambos com 4 anos de duração; sucedido por este curso primário, temos o curso ginásial, o curso normal com 2 anos de adaptação e o curso técnico comercial, com 3 anos de curso propedêutico. O curso rural, neste caso, sucedia o curso básico agrícola, também com 2 anos de duração; por fim, o curso profissional era seguido pelo curso complementar, 2 anos. Vale lembrar que o acesso ao curso superior só poderia ser garantido àqueles que cursassem o curso ginásial até a 5ª série; esta distância entre curso ginásial e curso superior seria realizada com estudo livres e exames. (KUENZER, 1997, p. 11) Como exemplo da *dualidade* referida, temos a Reforma João Luiz Alves, de 1925, na qual o curso ginásial fora formatado de uma maneira essencialmente propedêutica e geral, enquanto as outras modalidades (normal, técnico comercial e agrícola) estavam voltadas para demandas produtivas, reforçando o que já fora dito acima.

Em 1932, com a Reforma Francisco Campos⁹, teremos o esboço do que alguns anos a frente seria o ensino médio/ 2º ciclo. As mudanças não alteraram a estrutura acima descrita, mas foram criados cursos complementares propedêuticos, específicos para aqueles que desejavam ingressar no curso superior. Oferecido nas próprias escolas de nível superior, o curso tinha 2 anos, somente oferecido àqueles que tivessem cursado a 5ª série do ginásial. Interessante notar para quais áreas os cursos complementares eram destinados: “para os candidatos à matrícula no curso jurídico”, “nos cursos de medicina, farmácia e odontologia” e “cursos de engenharia ou de arquitetura” (BRASIL..., 2013, p. 1-2). As disciplinas que compunham tanto o curso ginásial quanto o curso complementar tinham o caráter propedêutico: português, francês, alemão história da civilização, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, desenho, química, sociologia, psicologia,

⁹ “Nos ano de 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da ‘criação’ de cidadãos e de reprodução/modernização das ‘elites’, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da ‘questão social’: a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas.” (SHIROMA, 2011, p. 15-16) Com grades curriculares enciclopédicas, de longa duração, no qual o aluno deveria se dedicar a 7 anos de estudos profundos, somente uma parcela pequena da população brasileira do referido período poderia ter acesso; de outro lado, teremos aquela educação curta, objetiva, instrumental, mesmo com uma demanda pequena deste tipo de trabalhadores, porém com a função, assim como diz Shiroma, de resolver a questão social.

lógica, enfim, uma grade curricular “desinteressada”, nos termos de Gramsci. No mesmo caminho de expansão, as outras modalidades de ensino (normal e técnico comercial) também tiveram um ganho de anos na duração do curso. Somente a modalidade agrícola não passou por este processo de expansão. Uma justificativa talvez, segundo Kuenzer (1997), seja “por corresponderem a funções ‘menos intelectualizadas’ no processo produtivo.” (KUENZER, 1997, p. 13) Portanto, vemos que a dualidade estrutural, ou seja, uma trajetória para as elites e outras para os trabalhadores, está também presente na Reforma Francisco Campos.

A próxima reforma pela qual passa o sistema educacional brasileiro se dá na vigência do Estado Novo (1937-1945), precisamente em 1942, ainda durante a ditadura de Getúlio Vargas. A Reforma Gustavo Capanema, com as chamadas Leis Orgânicas do Ensino¹⁰, põem fim aos cursos complementares criados na reforma anterior e fazem um ajuste pedagógico entre as necessidades do mundo do trabalho e a formação de intelectuais. São criados os cursos médios de 2º ciclo, com o nome de cursos colegiais, divididos entre clássico (com ênfase em humanidades) e científico com duração de 3 anos, destinados ao ingresso dos discentes no ensino superior. De outro lado, temos a formação profissional, voltada para os trabalhadores, mas agora com a mesma equivalência dos cursos médios de 2º ciclo “propedêuticos”, ou seja, as modalidades agrotécnico, comercial técnico, o industrial técnico e o normal, estão no mesmo “nível” de importância, porém a diferença está em que eles não dão acesso ao ensino superior; caso esta fosse a vontade do discente, ele teria que fazer uma série de exames de adaptação que garantiria o direito de participar do processo de seleção ao ensino superior. Essa exigência de exames de adaptação evidenciam a importância dada aos conhecimentos gerais, humanistas, amplos, em detrimento do saber adquirido no fazer, na ação, no trabalho. Para dar sustentação ao nosso argumento, lançamos mão de um trecho da obra de Kuenzer (2002):

¹⁰ Conforme diz Aranha (1996): “Destacamos algumas dessas regulamentações por decretos-leis. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial e, em 1946, após a queda de Vargas, a Lei Orgânica do Ensino Primário, a Lei Orgânica do Ensino Normal, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.” (ARANHA, 1996, p.202)

Essa possibilidade reafirma um princípio já presente nas formas escolares anteriores: o acesso ao nível superior (a continuidade de estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes. (KUENZER, 2002, p. 28)

Para confirmar a *dualidade* que continua a persistir na organização do sistema educacional, em resposta a necessidade de expansão do setor industrial, foram criados, a partir de Leis Orgânicas, em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), uma junção de forças da iniciativa privada e pública para dar conta da demanda de mão-de-obra qualificada que a conjuntura exigia. É desse período também as chamadas Escolas Técnicas Federais, uma transformação das escolas de artes e ofícios.

No período de 1945 a 1964, a Segunda República, teremos alterações com relação a equivalência da dualidade estrutural. Mesmo nascido atrasada (ARANHA, 1996), a LDB, lei nº. 4.024/1961 reconhece a integração completa entre o ensino profissional e o propedêutico, os cursos do SENAI e do SENAC equivalem aos níveis fundamental e médio. Podemos relacionar tal mudança na concepção de educação a partir das transformações ocorridas na base material de produção brasileira daquele período: com o governo de Juscelino Kubitschek, vivíamos o sonho do *50 anos em 5*, daí um desenvolvimento industrial, comercial e econômico nunca experimentado antes; como afirma Aranha (1996), algumas contribuições culturais, como O Cinema Novo, a Bossa Nova e a conquista da Copa de 58 (p. 204), também influenciaram nessa mudança de perspectiva. Segundo Kuenzer (2002)

A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico [...]. (KUENZER, 2002, p. 29)

As novidades que a LDB de 1961 traz são alterações na *dualidade estrutural* que acompanhava a história da educação brasileira. A estrutura do ensino continuou a mesma, porém foi criada uma possível mobilidade entre os dois cursos. Outra mudança importante, como afirma Aranha (1996), "está no secundário menos enciclopédico, com significativa redução do número de disciplinas. Também a

padronização é atenuada, permitindo a pluralidade de currículos em termos federais." (ARANHA, 1996, p. 204)

Somente em plena ditadura militar, em 1971, com a Lei nº 5.692/1971, a nova LDB, que a estrutura do sistema escolar é modificada. O contexto político, histórico e econômico tem influência direta, assim como nas outras reformas, no modo como será estruturada a educação. A internacionalização do capital e a superação do processo de substituição de importações pelo capital financeiro, trouxeram a necessidade de um novo trabalhador, uma nova camada de intelectuais, para resumir, uma nova concepção de humano.

A nova LDB substitui aquela equivalência construída em 1961 por uma obrigatoriedade de habilitação profissional para todos aqueles que cursassem o chamado ensino de 2º grau. O objetivo, portanto, do 1º e 2º graus passa a ser a preparação para o trabalho, pois este é parte integrante do currículo: enquanto no 1º grau será feita uma sondagem de quais são as aptidões de determinado discente, no 2º grau a habilitação profissional será efetivada. Podemos afirmar que esta reforma proposta pelo governo militar brasileiro era extremamente tecnicista, conforme afirma Aranha:

Um dos objetivos dos teóricos dessa linha é, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economias de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como *capital humano*. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico. (ARANHA, 1996, p. 213)

Sobre esta reforma, podemos destacar três pilares que a fundamentam: educação e desenvolvimento, educação e segurança e educação e comunidade. Além dos objetivos relacionados a conjuntura econômica, temos que perceber quais são os anseios políticos de uma mudança no sistema educacional. A ditadura militar no Brasil está longe de ter sido pacífica e tranquila. Marcada por diversos conflitos, a União Nacional dos Estudantes (UNE) fora um dos diversos grupos contrários ao golpe militar. Na tentativa de evitar qualquer representação nacional, o governo militar inviabilizava organizações deste porte, através de decretos-leis e imposições. Neste ínterim, podemos supor quais os motivos do caráter da educação durante os 20 anos da ditadura militar. Na tentativa de despolitizar o ensino secundário, tornando-o instrumental, apresenta, como alternativa mais forte, a profissionalização, ao invés de buscar o acesso ao ensino

superior, espaço social no qual, historicamente, fora referencia no desenvolvimento do senso critico e político, sendo assim, ataca em duas frentes a possível emancipação do sujeito.

Mesmo desvelados todos esses sentidos que poderiam ser interpretados como negativos - tomando como referência a emancipação, a compreensão critica e a capacidade de sujeito que a educação deveria potencializar e também transformar em ato -, existem alguns aspectos positivos na LDB de 71: a já dita *superação da dualidade estrutural* com a obrigação de um ensino profissional para todos; um princípio de escola unitária, pois acabara com a seleção que antes era necessária para a mobilidade entre os cursos propedêuticos e os instrumentais e a integração do sistema educacional, já que todas etapas deveriam ser direcionadas para a profissionalização. Além disso, podemos destacar: a) o 2º grau acabou com as divisões do antigo ensino médio – clássico, científico e normal-magistério; b) unificação do 1º e 2º grau, dando por fim o exame de admissão para a entrada na 5ª série; c) qualquer concluinte do 2º grau poderia prestar exame vestibular em qualquer universidade – mesmo que, como vimos, os impedimentos “sociais” para tal existiam; d) expansão das matrículas até a 8ª série. Frente a tantas mudanças, vale lembrar que essa reforma foi conduzida estritamente pelo governo, sem diálogo com a sociedade civil, e assessorada pelos organismos internacionais, com currículos unificados, mas simplificados em conteúdos e ideologicamente explícitos. Mas todas essas vantagens não foram suficientes para sustentar a efetivação da proposta: faltava infraestrutura para tudo isso acontecer. O que era sólido teoricamente caia por terra com o Parecer 76/1975, o qual restabelecia a educação geral e a educação específica/instrumental. Além das impossibilidades materiais da aplicação da LDB de 71, há uma incoerência ideológica na proposta pedagógica: a unificação entre propedêutico e instrumental acontece, de fato, porém ainda persiste a diferença entre trabalho manual e intelectual; na elaboração do documento, não foi levado em conta a real relação dialética entre a consciência e trabalho, ou, como afirma Kuenzer:

[...] no processo de industrialização, não considera a dialeticidade da relação entre consciência e trabalho, entre a cabeça e mãos, entre a teoria e a pratica; ao contrário, reafirma a supremacia da consciência sobre a ação, do individual sobre o coletivo: "queremos que, através da educação, cada criatura humana adquiria *mais valor* [...] e através da articulação *correta* do social com o econômico, logra-se a promoção humana global". (KUENZER, 1997, p. 20)

Verificamos, então, que ao longo desses anos, de 1925 até 1971, o sistema educacional brasileiro oscilou entre trabalho intelectual e trabalho manual – com prevalências para um lado ou para o outro. Seja com relação a conjuntura econômica vivida, seja por conta de interesses políticos, esta fora a característica evidente. Contudo, o próximo período de análise se mostra profícuo para perceber outras nuances e estratégias na disputa de poder em torno da elaboração do sistema de educação. Chegado ao fim do período ditatorial, temos a Nova República, com a missão de construir uma nova constituição, a Constituição Federal de 1988. Nela, são garantidos alguns itens: a gratuidade do ensino público; o ensino fundamental e o ensino médio obrigatórios e gratuitos; investimento por parte da União e dos estados federativos na educação e, principalmente, o acesso ao ensino obrigatório como direito subjetivo, isso significa que se não existir o oferecimento do mesmo, poderão ser tomadas medidas legais contra a autoridade responsável. Além destas determinações e algumas conquistas, temos a elaboração e efetivação da “carta magna” da educação, a LDB de 96 – Lei nº 9.394/96. Durante este longo período, de 1988 até 1996, os debates em torno da elaboração da nova LDB são intensos e cheios de complicadores.

Em virtude da grande quantidade de trabalhos e pesquisas que abordam esta temática, apenas gostaríamos de pontuar alguns elementos recorrentes nestes estudos. Saviani (1998) afirma que a aprovação da LDB não foi um caso isolado, mas antes mesmo dela ser sancionada, diversos outros dispositivos legais foram aprovados para que a LDB tivesse respaldo quando entrasse em vigor. Portanto, afirma “o certo é que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começou a ser regulamentada antes mesmo de ser aprovada.” (SAVIANI, 1998, p. 2) Além destes aspectos, Shiroma (2011) destaca interferências de organismos internacionais, como Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), na elaboração de um possível Plano Nacional de Educação no Brasil. Principalmente, a influência se dá na Conferência Mundial de educação para Todos, em Jomtien, em 1990, na qual é assinada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e que são previstos investimentos no ensino fundamental com vistas a erradicar o analfabetismo. Paralelo com esta conferência e declaração, também em 1990, a CEPAL publicou o documento *Transformación productiva con*

equidad, no qual defendia urgentes mudanças educacionais para os países da região. Por último, como destaca Shiroma (2011), a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a qual resultou no *Relatório Delors*, produzido entre 1993 e 1996. Em poucas palavras, o documento faz uma análise da relação da conjuntura da época, porém focado na relação entre a mundialização e a referências as raízes. Diante disso,

A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico”, e apta a fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. (SHORIMA, 2011, p. 56)

Este é, portanto, o contexto em que a elaboração da LDB se dá. Frigotto e Ciavatta (2003) fazem uma análise apresentando os desafios que esta nova lei terá pela frente, pois, já que entre as suas finalidades é “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/96, art. 22), temos que compreender como estão as relações a nível internacional, não somente Brasil. O foco de análise dos autores será: a questão da cidadania no Brasil, a cultura visual e a necessidade de uma educação tecnológica e politécnica. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 100). Os mesmos autores, fazendo uma análise do Governo FHC, onde está inserida a LDB de 1996, chegam a seguinte conclusão:

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das *competências* e da *empregabilidade* esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108) [grifo nosso]

A afirmação acima representa uma das diversas leituras que são possíveis de realizar sobre um determinado período histórico. Como o objeto da pesquisa é, também, desnaturalizar e estranhar o próprio conhecimento sociológico,

não podemos descartar uma outra perspectiva que perceber, no mesmo período de tempo, contribuições positivas para a história da Educação Básica no Brasil.

Eunice Durham (1999), em um artigo intitulado *A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso* apresenta um conjunto de medidas realizadas durante aqueles 5 anos de governo FHC. Durham (1999) resume o Plano Nacional da Educação, apresentado pelo Presidente, poderia ser resumido em três prioridades: a) a garantia e oferta do Ensino Fundamental obrigatório (crianças com idade de 7 a 14 anos); b) a erradicação do analfabetismo; c) ampliação dos outros níveis educacionais, tanto anteriores – Educação Infantil – como posteriores – Ensino Médio e Educação Superior – ao Ensino Fundamental. (1999, p. 232-233) Como Durham demonstra ao longo do artigo, é possível verificarmos alguns objetivos concluídos, como, por exemplo, a quase universalização do ensino fundamental. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 10 – Ensino Fundamental – Taxa de escolarização bruta e líquida – Brasil – 1970-1998

Ano	Bruta (%)	Líquida (%)
1970	81	67
1980	98	80
1991	106	86
1994	111	89
1996*	116	91
1997*	119	93
1998*	122	95

Fonte: DURHAM, 1999, p. 236.

Um dos possíveis motivos do alcance desta quase universalização deve-se ao grande investimento realizado pelo governo FHC nesta etapa da educação básica. A criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valoração do Magistério (FUNDEF) conseguiu articular

para o ensino fundamental, as responsabilidades de Estados e Município, assim como a ação supletiva e redistributiva da União. Em cada Estado, 15% dos recursos de impostos decorrentes de transferências de uma para outra instância do Poder Público formam um fundo que é distribuído entre Estados e Município de acordo com o número de crianças matriculadas em uma ou outra rede de ensino do nível fundamental. (DURHAM, 1999; p. 242 – 243)

A partir de uma força tarefa, articulando as diversas esferas, conseguiu-se atribuir a condição de universalização ao ensino fundamental. Mas e o ensino médio, o objeto desta pesquisa, como ele figura, na concepção de Durham, no governo FHC? Como já analisamos, o ensino médio apresenta um crescimento expressivo de 1996 até 2004. Se considerarmos somente o período que o artigo de Durham analisa, de 1996 até 1999, temos um crescimento de quase 2 milhões de matrículas no ensino médio. Entretanto, Durham também considera que há muito o que refletir sobre essa etapa da educação básica, visto que os índices de repetência continuam altos e, os de evasão, diminuíram um pouco (DURHAM, 1999; p. 240). Uma questão relevante apresentada por Durham é

De fato, desde a década passada até a grande expansão que ocorreu nos últimos três anos, o número de vagas no ensino médio foi sempre superior ao número de egressos do ensino fundamental. Isto demonstra que a ampliação do atendimento no ensino médio esteve sempre limitada pelas deficiências do nível anterior. (DURHAM, 1999; p. 239)

Em vista de quando esta pesquisa acontece, podemos ver que a universalização do ensino fundamental, decorrente deste período, foi um dos impulsores do aumento de matrículas no ensino médio – dentre outros elementos já analisados anteriormente.

Durham (1999) ainda pontua diversos outros programas federais para o ensino básico e que tiveram resultados relevantes para a evolução do sistema: o Projeto Nordeste (empréstimo do Banco Mundial para tentar diminuir as desigualdades educacionais que são potencializadas na região Nordeste do país), o FUNDESCOLA (que foi uma ampliação, em 1998, do Projeto Nordeste para abarcar as regiões Norte e Centro-Oeste), a ampliação do Programa Merenda Escolar, o Programa Bolsa-Escola (com o incentivo do Governo Federal em aplicar o Programa em outros municípios pobres, exceto o Distrito Federal, onde começou a iniciativa), o Programa TV-Escola, a implementação das Classes de Aceleração (com o objetivo de regularizar o fluxo escolar), o Programa Dinheiro na Escola (que consiste em um repasse de pequenos fundos para responder a necessidades menores como repartidores, pinturas, etc.) e além dos programas de Educação Indígena, Educação de Portadores de Necessidade especiais, como também a iniciativa de elaborar e publicar os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Pré-escola. (p. 243 – 244)

Sendo assim, em uma rápida apresentação do período de 1988 até 1996, ano de homologação da LDB, tentando compreender outras percepções sobre o mesmo período, desnaturalizando o conhecimento sociológico, pois percebido enquanto constructo, podemos partir para a análise dos modelos de Ensino Médio que estão em disputa no cenário nacional.

2 CONSTRUÇÃO DE UMA TIPOLOGIA: O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

No capítulo anterior, apresentamos, em uma pequena incursão histórica, o Ensino Médio no Brasil e as leis, os contextos históricos, as políticas, as nomenclaturas pela qual esta etapa da educação básica passou. Como ficou claro, é possível visualizar que sempre ocorreram disputas e certa dificuldade em definir uma “identidade” para esta etapa: o que ela faz? Para que existe? Qual a sua função? Foram diversas respostas a essas perguntas que movimentaram a história do Ensino Médio. Esta *dualidade* é reafirmada e surge no debate sempre que o contexto histórico solicita uma mudança nesta etapa da educação básica: um ensino propedêutico ou um ensino para o mercado de trabalho. De todas as propostas, a única que chegou perto de uma solução, tanto a identidade, quanto a *dualidade*, foi a proposta implementada durante a Ditadura Militar. Como vimos, está proposta assume o Ensino Médio enquanto técnico e, portanto, um preparo para o mercado de trabalho – vale destacar que esta identidade obtida é guiada por outros interesses que extrapolam a esfera educacional e pedagógica, como bem pontuamos.

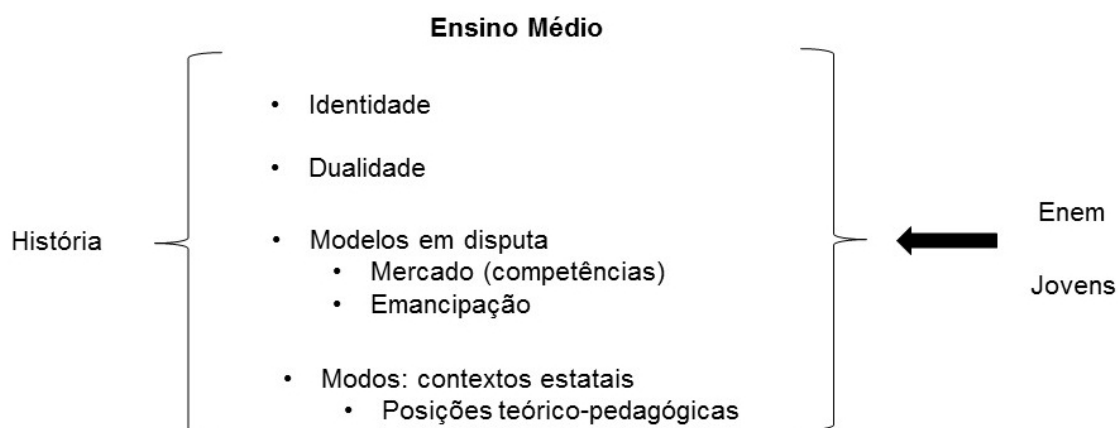
Frente a isso, o que temos? Uma recorrência: longas disputas entre vários grupos sociais e projetos políticos em torno das identidades que não chegam a uma definição, mesmo que provisória, e a permanência da chamada *dualidade estrutural*. A figura abaixo nos auxilia a compreender quais serão os caminhos da pesquisa para elucidar este tipo ideal¹¹ que estamos chamando o Ensino Médio. Ao pensarmos o Ensino Médio como um tipo ideal, queremos enfatizar que realizamos uma construção mental de ordenação de fenômenos isolados, sendo assim, justifica-se o destaque de apenas dois dos diversos modelos que figuram no Brasil referente a esta etapa da educação básica. Estes modelos¹² foram selecionados por expressarem a referida *dualidade* e a tentativa de *identidades* mencionada. Analisaremos o *modelo* referente as *competências*, que, nesta construção, está alocado mais próximo da ideia de um Ensino Médio para o *mercado de trabalho*; por

¹¹ “Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isolados dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento.” (WEBER, 2003, p. 106)

¹² Seria possível analisarmos outros modelos, como o confessional, entretanto, para os objetivos desta pesquisa, os desdobramentos e as traduções realizadas por este modelo, divergem muito do recorte de objeto aqui posto.

sua vez, o *modelo* que acredita em uma *escola integrada*, sendo assim, mais próximo da ideia de *emancipação*.

Figura 5 – Representação gráfica do Ensino Médio no Brasil



Fonte: elaborado pelo autor

Realizando uma hermenêutica em profundidade e seguindo com o objetivo de verificar o tipo ideal construído, o próximo passo é perceber como estes modelos são recontextualizados, ou seja, como se dá a efetivação destes modelos que, em um primeiro momento, são do âmbito da discussão acadêmica. Tomaremos alguns estados da Federação para verificar os modos de aplicação, ou seja, como cada estado se comporta frente a estes modelos em disputa.

Por último, e não menos importante, percebemos que existe um elemento externo a essa *dualidade* – externo porque é um elemento novo, o qual não estava presente em outros momentos da história do Ensino Médio – que movimenta esta disputa e a própria *dualidade*. Este elemento é o Enem. Veremos como essa política de avaliação ganha força e se torna uma peça importante neste tipo ideal considerado o Ensino Médio: abre novas possibilidades, determina currículos, questiona valores e substitui caminhos. Tudo isso, portanto, acontece com indivíduos, e indivíduos específico: os jovens. Sendo assim, a última parte da pesquisa se preocupa em pensar como estes jovens – considerados como agentes frente a tantos outros: pais, professores, diretores, políticos profissionais – lançam mão de sua capacidade de agentes para se movimentar nesta *dualidade*, na disputa de modelos e na efetivação de modos. Outra dimensão para compreensão dos

jovens agentes será a sua situação de classe, que pode definir o projeto de vida que este agente terá e, portanto, as escolhas que realizará condicionados pela lógica da estruturação do Ensino Médio como constructo abstrato tanto nas políticas educacionais como nos estudos sobre as políticas e sobre o Ensino Médio.

Antes de prosseguirmos com a pesquisa, devemos evidenciar um ponto: as discussões a seguir, a construção dos *modelos*, parte do pressuposto de que o Ensino Médio, após a LDB de 1996, como já dito, passa a ser a última etapa da educação básica, ou seja, é educação obrigatória para todos. A importância desta *identidade* se apresenta relevante quando, resgatando um exemplo histórico, há disputas para decidir se o Ensino Médio compreende o Ensino Técnico ou não. Nos referimos ao embate do começo do século XXI, nos anos do primeiro Governo Lula (2003 - 2007), pela revogação do Decreto 2.208/1997, que definia o Ensino Técnico separado do ensino médio. Na compreensão de alguns teóricos (FRIGOTTO; CIVATTA; RAMOS; 2005)¹³, este decreto reafirmava a *dualidade estrutural*, pois não compreendia um ensino médio unitário e politécnico. Entretanto, mesmo com a revogação, e a homologação do Decreto 5.154/2004,

O fato é que, após um ano de vigência do Decreto 5.154/2004, a mobilização esperada não correu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se o sistema de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação. (FRIGOTTO; CIVATTA; RAMOS; 2005, p. 1091)

Frente a essas mobilizações e preocupações, talvez deixou escapar a percepção de que, com o decreto anterior (o de 1997) a educação básica, entendida como educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, estava salvaguardada de anseios “profissionalizantes” e garantiria uma formação “básica”, com condições gerais para prosseguir, após a conclusão, seja em cursos superiores, seja em cursos tecnológicos ou técnicos.

Resgatamos, brevemente esta discussão, apenas para exemplificar este dado importante: o ensino médio já adquiriu uma das diversas possíveis

¹³ É importante reforçar aquilo que já ficou evidenciado: nos concentramos neste conjunto de autores para a realização da pesquisa. Isso significa que há diversas outras leituras e interpretações possíveis para o mesmo fenômeno. Não realizamos um estudo sobre as outras perspectivas, visto que a pesquisa é uma dissertação de mestrado. O tempo não é tão grande para emprendermos todos os possíveis caminhos.

identidades, a de última etapa da educação básica. Este dado direcionará as decisões e propostas que serão vistas a seguir.

Em síntese, serão estes os próximos passos realizados pela pesquisa. O capítulo seguinte apresentará os modelos em disputa acima mencionados. Tais *modos* foram sendo estrutura, construídos por vários agentes e agências que lutam no campo da educação, buscando hegemonia e força para conseguir definir e estruturar o Ensino Médio no Brasil.

2.1 A ESCOLA INTEGRADA: UM *MODELO* DE EMANCIPAÇÃO

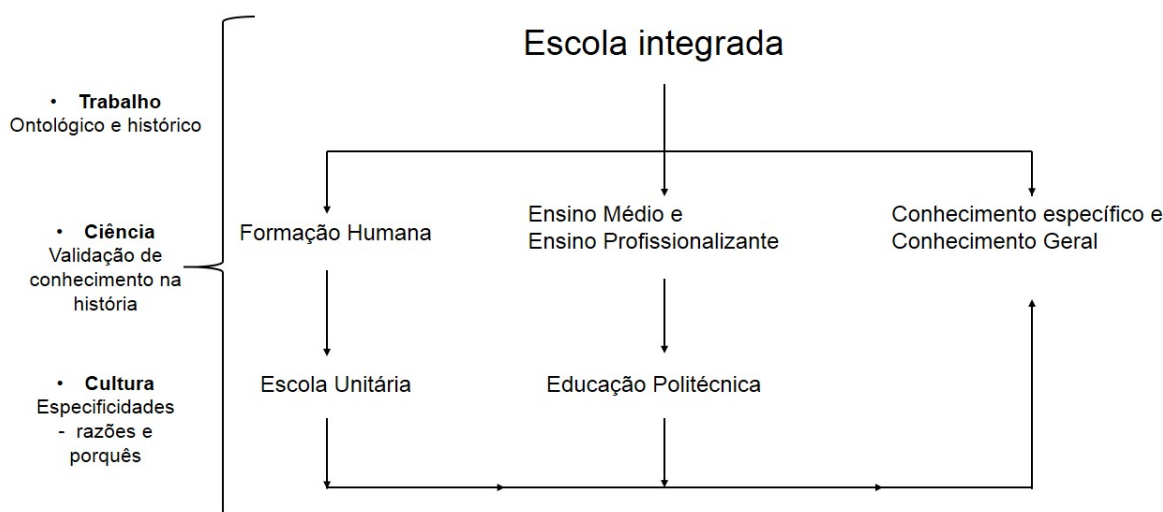
Frente ao nosso objetivo de analisar e compreender o Ensino Médio no Brasil, a partir de uma construção típico-ideal, precisamos entender um dos modelos participantes da chamada *dualidade estrutural*. O *modelo* que será explanado neste subitem está mais próximo da ideia de *emancipação*. Revisamos as pesquisas, debates, artigos, produções em geral que partem do mesmo pressuposto, o trabalho como princípio educativo; desta revisão, estabelecemos algumas aproximações e conexões que nos levaram a identificar um *modelo* da noção de escola integrada. Representado graficamente logo mais, o texto seguirá com uma explicação sobre cada aspecto desta construção que serve de instrumento para melhor analisar o real, pois assim como disse Weber:

Tais construções [...] permitem-nos ver se, em traços particulares ou em seu caráter total, os fenômenos se aproximam de uma de nossas construções, determinar o grau de aproximação do fenômeno histórico e o tipo construído teoricamente. Sob esse aspecto, a construção é simplesmente um recurso técnico que facilita uma disposição e terminologia mais lúcidas. (WEBER apud QUINTANEIRO, 2009, p. 113)

Primeiro, uma retomada histórica sobre a possibilidade do *modelo*: a ideia de emancipação, de uma escola integrada, o trabalho como princípio educativo, surgiu de críticas à história do ensino médio e ensino profissionalizante no Brasil, sobretudo a partir das críticas tecidas sobre as políticas educacionais implantadas no governo militar. Este *modelo* que iremos tratar, entra na disputa após 1985, o período de redemocratização do país, e ganhou fôlego em 2003, com a eleição de Luís Inácio “Lula” da Silva.

São várias as obras e artigos que discutem propostas ao Ensino Médio orientadas por esta preocupação de emancipação. Porém, há um texto de Marise Ramos¹⁴ (2013) o qual apresenta, de maneira concisa, os elementos que perpassam essa compreensão e proposta. Abaixo, uma representação gráfica pautada no referido texto.

Figura 6 – Esquema representando o modelo da Escola Integrada



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Ramos (2013).

A ideia de um Ensino Médio Integrado compreende três possíveis dimensões do sentido de *integração*: a) formação humana, que aqui será relacionada com a noção de Escola Unitária; b) a indissociabilidade entre o ensino médio regular e o ensino profissionalizante, conectado com a noção de Educação Politécnica; e c) a relação entre conhecimento específico e conhecimento geral (RAMOS, 2013, p. 9). Estes são os três pilares que sustentam o *modelo* de Ensino Médio Integrado. Além disso, o que reuni estas três dimensões da integração, são as três frentes de atuação desta noção: a) trabalho, em seu sentido ontológico e histórico; b) ciência enquanto conhecimento validado historicamente pelas

¹⁴ Marise Ramos foi Secretária do Ensino Médio e Técnico – SEMTEC de 2003-2006, liderou a reformulação desses níveis e modalidade de ensino, auxiliou a elaboração das OCNs; ou seja, as concepções, aqui apresentadas como *modelos*, entram nas disputas oficiais em torno do ensino médio.

experiências; e c) cultura, na medida em que apresenta as razões e os porquês de determinada ação na história. Espera-se que com estas três frentes, seja possível aplicar a ideia do Ensino Médio Integrado e as suas três dimensões. Mas qual o sentido de cada um destes elementos que compõem esta ideia? De qual trabalho falamos? O que é essa formação humana? Como explicar a indissociabilidade dos “opostos”? Estas são algumas das questões que tentaremos solucionar.

Há um pressuposto comum que integra este *modelo* sugerido nesta pesquisa: a escola, seja unitária, politécnica, integrada, é frequentada por *sujeitos concretos e conhecimento históricos*. O que isso significa? Ao propor a Escola Integrada, os sujeitos que compõem esta escola não são abstratos ou somente teóricos, muito pelo contrário, como Frigotto (2004) pontua, esses alunos são jovens e adultos que trabalham ou que vem de uma família de assalariados, da classe popular, com uma diversidade cultural, social, étnica muito grande (p. 57)¹⁵. Ou seja, estamos falando de sujeitos reais, detentores de especificidades, que tem a capacidade de significar e transformar o meio social no qual tecem suas relações. “Isso significa que os sujeitos coletivos singulares são as referências real, ponto de partida e de chegada, e que não podem ser homogeneizados *a priori*.” (FRIGOTTO, 2004, p. 60) Por sua vez, estes sujeitos concretos – que possuem um rosto – estão em contato com uma série de conhecimentos, estes construídos historicamente. Qual é o sentido de pontuar esta construção histórica? A Escola Integrada compreende, como veremos, que os conhecimentos de uma determinada conjuntura nada mais são do que as respostas encontradas para a satisfação do “reino da necessidade”. Diante de uma nova necessidade decorrente das relações sociais, e também de produção, estabelecidas naquele momento, o ser humano articula forças e outros conhecimentos que já possui para responder a essa nova demanda. Satisfeita essa necessidade, o conhecimento é produzido¹⁶. Em outras palavras, a

¹⁵ Como fora mencionado anteriormente, uma análise mais profunda sobre os agentes do Ensino Médio será realizada no último capítulo deste texto.

¹⁶ “A historicidade dos fenômenos e do conhecimento dá vida aos conteúdos de ensino, pois foram cientistas e grupos sociais do passado que desenvolveram determinadas teorias, mas eles representam o movimento da humanidade em busca do saber. Portanto, expressam a nossa capacidade, como seres humanos, de produzirmos conhecimentos e tomarmos decisões quanto aos destinos de nós mesmos. A compreensão desta lógica nos permite nos ver como sujeitos e não como objetos de uma trama social que desconhecemos; nos permite nos ver, portanto, como intelectuais e como potenciais dirigentes dos rumos que nossas vidas e que a sociedade pode vir a tomar. (RAMOS, 2013, p. 14)

lógica é semelhante à discussão de ciência e trabalho em seu sentido ontológico – que veremos a seguir.

Definidos os pressupostos, vamos ao primeiro “pilar” que sustenta o modelo de Escola Integrada. O conceito de formação humana aqui posto também por ser lido como *formação omnilateral* – expressão que aparece em Ramos (2013). A formação humana diz respeito a uma formação que pretende tocar todas as dimensões da vida social deste indivíduo concreto; muito distante de uma separação entre geral e específico, “interessado” ou “desinteressado”, a formação é a de *unidade*, por isso a Escola Unitária é “representante” – nesta tipologia utilizada – desta proposta. Como diz Ramos (2004) “isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária, que sintetize humanismo e tecnologia.” (p. 41)

E se falamos de humanismo e tecnologia, pensamos em ensino médio e ensino profissional. O outro pilar deste modelo de educação pressupõe, como afirmado acima, uma unidade entre estas duas vertentes da última etapa da educação básica. Historicamente, como vimos, há um ensino médio voltado para a formação “desinteressada” e outro voltado para o “mercado de trabalho”. Esta é a chamada *dualidade estrutural*, que, segundo alguns autores, é justificada por ser fruto de uma sociedade de classes: ora, se a sociedade possui duas classes combatentes, teremos duas escolas que não se encontram, pois uma é para a classe de dirigentes e outra para a de dirigidos – seria uma *pedagogia do treinamento* de um lado, e de outro a *pedagogia do cultivo*, resgatando os letrados chineses discutidos por Weber (1974). A concepção de educação politécnica é ir além desta condição histórica, é a superação da separação. Como diz Saviani (2003):

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre a instrução profissional e a instrução geral. [...] A noção de politecnia contrapõe-se a essa idéia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em unidade indissolúvel os aspectos manuais e intelectuais. (SAVIANI, 2003, p. 136 e 138)

Portanto, se a Escola Integrada aspira por uma formação humana, omnilateral, defendida como direitos de todos, porque relaciona todas as dimensões da vida social, esta escola só poderia ser politécnica, já que deste modo responde a dicotomia histórica resultante da separação em classes característica do modo de produção capitalista. O último “pilar”, sendo assim, é resultado destes últimos

supracitados: verifica-se a articulação entre conhecimento geral e específico, percebendo a parte como integrante do todo, porém este todo construído pelas partes; a relação entre todo e parte. Assim como diz Ramos (2013), a nossa herança positivista e mecanicista de ciência, obriga-nos a separar em “gavetas”, ou áreas, determinado tipo de conhecimento, diminuindo qualquer possibilidade de conexão entre estes saberes (p. 13). De um lado, uma formação geral, de outro, a formação específica. A Escola Unitária e a Educação Politécnica, portanto, defendem uma real relação entre estas partes que compõe o todo a partir do caráter histórico, pois fenômenos contextualizados e relacionamos com a atual conjuntura, permite e exige uma *totalidade* no conhecer.

A estrutura do modelo de Escola Integrada foi exposto. Resta-nos agora, para elucidar outros pontos, explanar sobre cada uma das três frentes de atuação desta escola: a) trabalho: sentido ontológico e histórico; b) ciência como validação de conhecimento; e c) cultura como especificidade de ação. Tocamos de leve, em alguns momentos, cada uma destas frentes, porém cabe algumas reflexões.

Como pontuado no tópico anterior, a noção que orienta as pesquisas que encontram na Escola Integrada a “solução” para a falta de sentido do Ensino Médio, é a de trabalho como princípio educativo. Mas que trabalho é esse? O que significa dizer que o trabalho será uma das frentes e mediador desta escola? São dois os sentidos atribuídos ao trabalho. O primeiro deles, *ontológico*, contém a ideia de práxis humana, atividade que garante a sobrevivência do homem, a partir do contato e controle da natureza, na satisfação de suas necessidades – o já referido “reino da necessidade”. Este sentido do trabalho proporciona a compreensão histórica da produção humana, não só de vida, mas de conhecimentos, tecnologia, ciência, cultura e assim por diante. Pensar o trabalho em seu sentido *ontológico* permite ao sujeito concreto a consciência de sua atuação no processo histórico enquanto ser humano produtor, reproduzidor e transformador do meio em que vive. O segundo sentido é a ciência da conjuntura em que esta práxis se dá. Consciência do contexto, das relações sociais de produção, dos saberes necessários à sua participação na sociedade. Em outro registro, seria o mesmo que dizer “conhecedor das competências necessárias à vida”.

A segunda frente de ação é a ciência percebida enquanto um conhecimento construído e validado ao longo da história, ou seja, a ciência é um

saber adquirido na e pela experiência de solução de uma determinada necessidade, este saber, portanto, ao contemplar o “reino da necessidade”, fundamenta-se como ciência: conhecimento comprovado. Articulando ao caráter ontológico e histórico do trabalho, é fácil de visualizar a conexão entre estas duas frentes, visto que o trabalho é produção de sobrevivência do homem na história, produzindo saberes mediante a satisfação das necessidades postas pelas relações sociais.

Por último, a cultura como expressão das razões e especificidades de agir de um grupo historicamente localizado, vem, segundo Ramos (2004), para superar certo enciclopedismo e espontaneísmo, causados pela apropriação acrítica dos fatos (p. 48). A cultura é vista a partir “dos problemas e dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade” (RAMOS, 2004, p. 48), portanto, é diferente de apenas elencar ou transmitir tais relações sociais como existentes sem, ao menos, pensar o contexto em que tais ações aconteceram. Novamente, é possível relacionar as três frentes de maneira muito simples: se o trabalho é o princípio que orienta esta escola, e uma concepção de trabalho que percebe o seu caráter ontológico e histórico, tanto a ciência quanto a cultura, ambas oriundas da produção da existência humana, são discutidas em um âmbito mais amplo, na totalidade; sendo assim, já não é suficiente, para esse sujeito concreto, um conhecimento específico, uma parte, ou apenas uma fase da práxis humana, mas ele só se completa – por isso omnilateral – na compreensão de todo o processo histórico de sobrevivência, vivência e transformação humana.

Isto posto, está completa a explanação sobre os três pilares de sustentação da Escola Integrada, paralelamente com as três frentes de ação desta proposta de escola. Longe de um caráter explicativo, o modelo construído aqui tem apenas o sentido heurístico, ou seja, de investigação e análise das disputas em torno dos sentidos atribuídos ao Ensino Médio. Portanto, não se espera que este instrumento de análise explique o fenômeno do ensino médio em sua totalidade, é nos pautando no contrário, que é acreditar na infinidade de questões e perspectivas sobre o social, que lançamos mão desta construção mental que nos orienta e direciona para a reflexão de um dos possíveis caminhos a seguir.

Com isso, partamos para o modelo de escola pautada no princípio da *competência*, rico para análise e contraponto a proposta enunciada neste tópico e também detentor de discussões e problemáticas profundas.

2.2 AS COMPETÊNCIAS: UM MODELO PARA O MERCADO DE TRABALHO

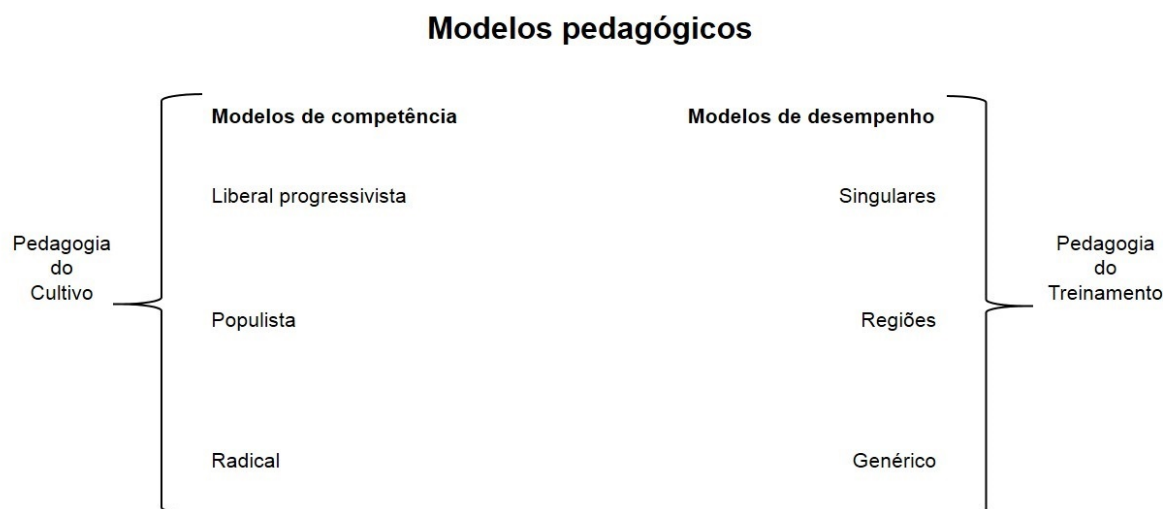
Antes de darmos início a este tópico, temos que esclarecer questões referentes ao léxico utilizado aqui. Ao longo do texto, como vimos, foi utilizada a palavra *modelo* para significar, principalmente, duas propostas de Ensino Médio. Estas propostas, os *modelos*, expressam aquilo que identificamos como recorrente na história desta etapa da educação básica: a *dualidade estrutural*. Na tentativa de superar esta leitura, pois todas as pesquisas que tratam do ensino médio, insistem em reafirmar, ou tomar partido de um dos lados, é que identificamos estas propostas como *modelos*. Mas qual a diferença de pensar em *modelos* e não em *propostas*? Seguindo com o intento de desnaturalizar a *dualidade estrutural*, pois fora esgotada a possibilidade de explicação desta expressão, é que optamos por substituir uma palavra por outras. Em todas as pesquisas que perceber a *dualidade estrutural* como dado, a ideia de proposta está fortemente inserida. Como nosso objetivo é procurar alternativas e problematizar a *dualidade*, lançamos mão da palavra *modelo* para significar estas *propostas*. Pode parecer uma pequena mudança, mas é ela a novidade que a pesquisa traz. Ao pensarmos em *modelos*, admitidos que existem diversos movimentos que vão além desta separação – como veremos na aplicação destes *modelos* nos estados, através dos *modos*. Admitimos outros agentes. Admitimos outros conflitos. Admitimos e damos precedentes para o real apresentar outros elementos que, por vezes, não são percebidos nas discussões e especulações teóricas.

Dito isto, é necessário fazer mais um esclarecimento: no texto a seguir, por conta do referencial teórico, a palavra *modelo* será utilizada para descrever diferenças dentro da noção de competências. Mas como saber de qual modelo estamos falando: o de Bernstein ou o dessa pesquisa? Para tanto, quando a referência for aos *modelos* em disputa na tipologia Ensino Médio no Brasil, a palavra estará em itálico. Por sua vez, quando for a distinção realizada por Bernstein, a palavra não terá nenhuma alteração. No decorrer do texto esta diferenciação ficará clara e lógica.

Esclarecido o modelo de Escola Integrada, representado, aqui, como próximo de um dos elementos em disputa na *dualidade estrutural* – que procuramos desnaturalizar -, é preciso analisar o outro polo, a chamada pedagogia das competências. Para tanto, lançamos mão da reflexão sugerida por Bernstein (2003),

texto no qual faz um resgate histórico da ideia *competência*¹⁷ e apresenta que é possível desprendermos dois modelos pedagógicos desta noção. A figura abaixo segue o mesmo objetivo do tópico anterior: a construção de *modelo* de valor heurístico.

Figura 7 – Esquema representativo do *modelo* de competência



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Bernstein (2003)

A *recontextualização* da noção de competência para prática pedagógica resultou em dois modelos: modelos de competência e modelos de desempenho, cada um com três subdivisões e discursos diferentes. A relação do modelo de competência com a ideia de pedagogia do cultivo e a relação do modelo de desempenho com a pedagogia do treinamento não está presente em Bernstein (2003), isto faz parte da construção típico-ideal do *modelo de competência*, visto que os referidos conceitos são de Weber (1974), na discussão sobre *Os Letrados Chineses*. Isto será esclarecido no seu devido tempo, por ora, precisamos esclarecer cada elemento contido na representação gráfica.

¹⁷ Segundo Bernstein (2003), o conceito de competência fora utilizado em outros campos de conhecimento. Na linguística, a *competência linguística* foi apresentada por Chomsky; na psicologia, a *competência cognitiva*, inaugurada por Piaget; na antropologia social, a *competência cultural*, por Lévi-Strauss; na sociologia, a *competência dos membros*, defendida por Garfinkle; e, por último, na sociolinguística, a *competência comunicativa* mencionada por Dell Hymes. Mesmo com diferentes aplicações e discussões, *competência* sempre diz respeito a alguns procedimentos necessários para fazer parte e construir o mundo (p. 77).

Começemos com o modelo de competência. O que é isso? São procedimentos partilhados dentro de um grupo (étnico, cultural, classe social), portanto, são as relações “similares a” que importam àquele que busca por *competências* em alguma situação. O desdobramento desta compreensão é que a diferença não estratifica, não segrega, mas é visto como uma contribuição complementar ao objetivo/potencial em comum do grupo. Em outras palavras, o modelo de competência é o ponto de vista que procura ações em comum dentro de um grupo, e mesmo que existe algum comportamento ímpar, toma-o como um complemento ao modo de fazer comum.

Deste modelo de competência, o primeiro modo observado é aquele denominado de *liberal progressivista*. O potencial está dentro do indivíduo, portanto, um *potencial intra-indivíduo*, que pode ser revelado dependendo da situação e dos contextos pedagógico adequados. A ideia é de que todos possuem o potencial, só precisa desabrochar; e mesmo sendo algo individual esse desenvolver potência, ele desenvolve procedimentos comuns a todos. O grupo ainda tem relevância.

O segundo modo é chamado de *populista*. Este modo já não busca o potencial, ou melhor, as relações “similares a” no indivíduo, mas na cultura local (de classe, étnica, regional). São as competências comunicativas referentes aquele grupo que importa para este modo. Por este caráter, este modo está oposto à prática pedagógica oficial, pois privilegia aquilo que é de interesse local, do grupo, daqueles que partilham do mesmo significado.

O terceiro modo, finalmente, é um misto de características dos modos anteriores. Chamado de *radical*, percebe que as competências não são inerentes ao indivíduo, mas ele pode encontra-la no grupo. No encontro com as competências próprias do grupo, o modo radical encontra a possibilidade de emancipação de todo o grupo, do distanciamento da posição de dominado, de um discurso oficial. Embebido da dimensão política, Bernstein (2003) afirma que Paulo Freire é um representante deste modo.

Todos os modos de competência têm uma preocupação terapêutica, uma preocupação com o cultivo, por isso, palavras que podem ser associadas a cada um dos modos são: “desenvolvimento (liberal progressivista), o reconhecimento (populista) e a mudança (radical).” (BERNSTEIN, 2003, p. 93) Há o

cuidado em educar, em desenvolver, distante das intenções e determinações da economia e mercado¹⁸. Como diria Weber:

A pedagogia do cultivo, finalmente procura *educar* um tipo de homem culto, cuja natureza depende do ideal de cultura da respectiva camada decisiva. E isto significa educar um homem para certo comportamento interior e exterior na vida. Em princípio, tal coisa pode ser feita com todos, e apenas as metas diferem. (WEBER, 1974, p. 483)

Merece atenção um pequeno detalhe prático: na citação acima, Weber destaca que, dependendo da camada decisiva, ou do estamento que dita as regras, a educação, a formação de tal *homem culto* será diferente: por exemplo, se a camada de samurais é decisiva, o *culto* é aquele que foge da pena, da palavra escrita, e se dedica as atividades corporais, espirituais e assim por diante; diferente seria caso a camada decisiva fosse de sacerdotes, os quais formariam escribas. Weber supõe que cada estamento define o homem culto que quer formar. Não é essa a conexão que propomos com Bernstein, pois os modelos de competência nem sempre fazem parte das práticas pedagógicas e discursos oficiais. A intenção em aproximar as duas ideias é no sentido de ser algo oposto ao treinamento, a especialização, caminhado em direção a algo mais humano, “desinteressado”.

O modelo de competência, sendo assim, privilegia as relações “similares a”, não estratifica e acredita na criatividade/emancipação comum daqueles participantes de certo grupo. De outro lado, temos o modelo de desempenho, pautado em relações “diferentes de”, buscando por ausências e faltas. Este modelo ocupa os discursos oficiais da educação e, como veremos, possui três modos: singular, região e genérico. Para facilitar a compreensão destes modos, imagine esta discussão no âmbito de currículo e disciplinas, ou seja, quais disciplinas devem entrar na grade? Existe uma área da qual todas fazem parte? Para que as disciplinas servem? Com estas três questões podemos desvendar os três modos de desempenho.

Singulares, ou especialidade, é aquela atitude de separar, construir fronteiras, estabelecer limites que o diferencie de outros, que também estão preocupados em criar limites. Os discursos da física, da química, sociologia, matemática, são totalmente distintos, específicos, exigem um controle e o domínio

¹⁸ Já fizemos a referida discussão sobre qual é esse mercado e a economia. Esta pesquisa procura desnaturalizar tais termos e, para tanto, apresentamos dados e reflexões acerca dos mesmos.

de linguagens próprias, o conhecimento de regras, de práticas. Ou seja, singular é aquele desempenho “narcísico”, específico de um campo intelectual que pode ser comprovado a partir de exames, regras e práticas próprias.

As *regiões* recontextualizam as disciplinas singulares em grupos maiores, separados por área, tecnologia ou conhecimento. Em outras palavras, aglutinam disciplinas em grupos de conhecimento: administração, medicina, arquitetura, comunicações. Decorre da regionalização uma mudança na identidade: as disciplinas possuem duas faces, uma voltada para dentro do grupo, então uma identidade introjetada; e outra face voltada para fora, sofrendo influência de algum fator externo na construção de sua identidade, agora projetada. Se antes possuíam um discurso autônomo e uma forte base política, porque única, as regiões, porque centralizam a administração dos conteúdos pedagógicos, mina essa força e coesão política que antes era advinda da especificidade.

Ainda mais complexo é o modo de desempenho denominado de *genérico*. Diferente de todos os outros modos, são quatro elementos que o caracterizam: a) os modos genéricos não são elaborados nos campos de contextualização pedagógica, mas fora, em instituições voltadas para o emprego/trabalho – Bernstein cita o Departamento de Trabalho como exemplo, porém, no Brasil, seria o correspondente ao Ministério do Trabalho ou até a ideia de Sistema S. A ideia de competência neste modo está bem próxima de uma análise funcional, dos requisitos a uma função que será exercida; b) os modos genéricos não são direcionados para atividades escolares, mas para a vida e o trabalho; c) os modos genéricos são encontrados, mas não somente, em cursos profissionalizantes; d) os modos genéricos podem ser compreendidos como uma análise das características necessárias à execução de uma habilidade, tarefa, prática, trabalho. Qual o problema desta noção? Não leva em consideração a especificidade de tal habilidade, tarefa, trabalho, prática, ou seja, a base cultural é silenciada; no seu lugar, injetam a ideia de capacitação.

Os modos de desempenho, portanto, privilegia as relações “diferentes de” e, ao invés de terapêuticos, servem as finalidades econômicas e instrumentais de determinada conjuntura. Os modos genéricos, principalmente, se assemelham ao que Weber classificou como a pedagogia do treinamento: a transmissão de um conhecimento específico, disponível e possível a qualquer um submetido ao treinamento, próprio de uma estrutura de domínio racional e

burocrática, ou seja, moderna (WEBER, 1974, p. 482). Diferente da pedagogia do cultivo, que pretende educar um modo de vida e despertar a qualidade e característica adormecida no indivíduo (semelhante a ideia do modo de competência liberal progressivista), o treinamento é uma especialização para alguma finalidade prática – próximo a ideia do desempenho regionalizado e genérico.

A partir da construção deste *modelo* constatamos que é possível, na investigação da noção de competência, distinguir dois modelos pedagógicos díspares, o modelo de competência e o modelo de desempenho. Com características próprias, os dois modelos possuem modos de apresentar e desdobrar as suas propostas: liberal progressivista, populista, radical, singulares, regionais e genéricos, ou seja, são discursos e recontextualizações em constante conflito, seja para se manter como oficial ou para se posicionar contra. Neste ínterim, cabe as questões: qual seria o modelo pedagógico, a partir desta perspectiva de Bernstein, vigente nesta conjuntura? Quais são as práticas e discursos pedagógicos oficiais? E os não-oficiais, se assemelham a qual modelo? Os próximos capítulos tentarão responder estas questões. Em um primeiro momento, iremos verificar como os *modelos* discutidos aqui – da escola integrada e de competência – se encontram no concreto, indo além desta discussão teórica. Para tanto, iremos analisar a proposta de Ensino Médio de três estados: Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo. Chamaremos estas propostas de *modos*. Em um segundo momento, analisaremos a política avaliativa Enem, este novo elemento que altera a disputa e o jogo anteriormente identificado.

3 OS MODELOS RECONTEXTUALIZADOS PELA PRÁTICA: ANÁLISE DE MODOS EM ALGUNS ESTADOS BRASILEIROS

O capítulo anterior finaliza com algumas questões pertinentes: quais são as práticas e discursos pedagógicos oficiais? E os não-oficiais? Em virtude do recorte e do objetivo da pesquisa, não analisaremos as práticas e discursos não-oficiais presentes no Brasil – visto a complexidade deste recorte. Por ora, e de grande contribuição, devemos compreender como os *modelos* acima descritos são recontextualizados¹⁹ em alguns estados brasileiros. Isso significa dizer que a intenção deste capítulo é compreender como estes *modelos* se deslocam de um contexto – mais teórico – e desdobra em práticas e propostas de significação do Ensino Médio em três específicos estados brasileiros: Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo. A escolha dos referidos estados se deu por apresentarem propostas já estruturadas e em aplicação. Como veremos, é possível traçarmos alguns pontos de tais *modos* com os referidos *modelos*, visto que eles possuem uma relação de influência, entretanto, o mais interessante é analisar como esses *modos* conseguem articular e incorporar outros elementos e ações em suas propostas. Esta é a postura que a explanação a seguir exigirá: atenção nas articulações além.

3.1 PROEMI E O ESTADO DO PARANÁ: O PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR (PRC)

Diante da fragmentação de ideias e propostas em torno das identidades do Ensino Médio, qual é a resposta do estado do Paraná? Qual é a tentativa que este estado realiza para modificar os números que vimos acima – reprovação, abandono, matrículas estagnadas? Qual o sentido conferido a última etapa da educação básica? Principalmente, o *modo* que o Paraná propõe se baseia no Proemi.

O Proemi é um programa criado pelo MEC com o objetivo de garantir melhoras na qualidade do Ensino Médio no Brasil. Em que consiste este

¹⁹ Lopes (2002) possui uma definição clara de recontextualização, conceito de Bernstein que explica a “transferências de textos de um contexto a outro, como por exemplo, da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar. Nessa recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização.” (LOPES, 2002, p. 388)

programa? Instituído pela Portaria nº 971/2009 o Proemi, principalmente, fomenta a reflexão sobre o currículo atual das escolas. Na busca de um currículo mais dinâmico, flexível, próximo da realidade da escola, da comunidade escolar e dos jovens (agentes do processo educacional), este programa concede incentivo financeiro e técnico àquelas escolas que se propuserem a aplicar uma mudança em seu currículo.

Em nível mais prático, deverá ser realizado um Projeto de Redesenho Curricular (PRC), ou seja, uma mudança no atual currículo das escolas. Este o ponto nevrálgico para compreendermos como acontece o ensino médio no Paraná – o *modo*.

Existem dois documentos que explicitam e explicam a proposta do PRC: um do MEC (2013) e outro Paraná (2013b). É pautado neles que conseguimos tecer essa descrição e análise.

Conforme está posto no documento orientador do Proemi (MEC, 2013), todo PRC deverá contar com vários itens obrigatórios, entretanto, os mais relevantes para a nossa pesquisa são: a) carga horário mínima de 3.000 mil horas, sendo que 2.400 são obrigatórias e as 600 restantes são de implantação gradativa; b) as ações que serem realizadas deverão estar pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN), estas que também orientam o Enem; c) articulação com os conhecimentos à vida dos estudantes, percebendo o contexto no qual ele se insere, as especificidades (campo, trabalhador, quilombola, indígena); d) atividades que incitem a iniciação científica e pesquisa; e) incentive a participação dos estudantes no Enem; dentre outros elementos. Os itens destacados interessam a nossa pesquisa na medida em que evidenciam a interação dos *modelos* acima destacados. Em que medida isso acontece? Para visualizar esta integração de *modelos*, devemos analisar os conceitos que respaldam estas ações.

Tanto o Proemi quanto o PRC estão pautados nas DCN para o Ensino Médio, isso significa que alguns pressupostos conceituais estarão presentes nestas duas propostas e, portanto, no *modo* do Ensino Médio no Paraná. Quais pressupostos são esses? Primeiro deles é a busca por uma interdisciplinariedade, não uma junção falsa e forçada, mas abordar os conteúdos de cada disciplina de uma maneira articulada com os outros conhecimentos. O que a Secretaria de Estado da Educação – Paraná (SEED – PR) propõe é

que ao repensar o Currículo do Ensino Médio não se proponha a acabar com o ensino organizado por Disciplinas, mas criar condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, fruto de um planejamento adequado e não da realização de atividades que sejam produtos da improvisação e do acaso. (PARANÁ, 2013b, p. 9)

Sendo assim, a adesão a esta ideia já nos indica uma possível conexão dos os modelos pontuados acima. Quando tratamos do *modelo* competência, foi identificado a existência de dois outros modelos – que compõe este *modelo*: competência e desempenho. Ao propor extrapolar as fronteiras das disciplinas e pensar em como os conhecimentos destas se relacionam, o PRC tenta escapar da noção de *singulares* e *regiões* contidas no modelo de desempenho. A ideia de disciplinas *singulares*, admite uma disciplina com suas fronteiras definidas, com identidade e força política ímpar; ao contrário, a ideia de *regiões*, compreende uma “aglutinação” das disciplinas em grandes grupos, fazendo com os conhecimentos estejam mais próximos, porém perde-se a autonomia política, a identidade fica fragilizada, assim como as fronteiras. Veremos a seguir como o Proemi e PRC cria uma outra maneira de articular estas disciplinas – a noção de macrocampo.

Outro pressuposto de fundamental importância é o eixo integrador do Ensino Médio. Este eixo é formado por: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Ora, estes não são os mesmos conceitos que sustentam o *modelo* da escola integrada? Isso significa dizer que o *modo* do Ensino Médio no Paraná, mesmo articulando os *modelos*, assume uma postura teórico-pedagógica, uma leitura histórico-crítica da educação/formação dos sujeitos. A partir da explanação de cada uma dessas noções no documento base (PARANÁ, 2013b), é possível verificarmos a proximidade teórica com autores como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, dentre outros, que possuem uma leitura da realidade influenciada pelos escritos marxianos. Sendo assim, podemos dizer que o *modo* do Ensino Médio no Paraná possui esta posição, não só teórica, mas também expressa em uma posição metodológica.

Esta posição metodológica pode ser verificada quando conhecemos os princípios norteadores do PRC: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Tomar o trabalho como princípio educativo, significa assumir que tanto um quanto outro – trabalho e educação – são ações humanas e, portanto, tem uma relação de intimidade. O trabalho, como vimos acima, pode ser

compreendido em duas dimensões: ontológico, ou seja, práxis humana; e ciência da conjuntura, ou seja, saber e ter consciência das relações sociais de produção de determinado momento histórico. Por sua vez, ter a pesquisa como princípio pedagógico, é uma postura que o professor deve assumir quando problematiza e rediscute o seu papel, ao perceber que a educação não é somente reprodução, instrução ou imitação, mas sim um processo de investigação contínuo (PARANÁ, 2013b, p. 12). Esta ideia também é expressa na DCN para o Ensino Médio:

Essa atitude de inquietação da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. [...] A pesquisa associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social. (BRASIL, 2013, p. 164)

A pesquisa é um pressuposto fundamental para aquilo que o PRC procura: melhorar o Ensino Médio como um todo. A pesquisa permite perceber que o conhecimento é construído, individual e coletivamente, mas, acima de tudo, que com ele é possível atuar na realidade – seja em uma esfera mais próxima ou mais distante. Permite ao agente desta educação perceber que as diversas disciplinas, com seus conteúdos e saberes específicos, se completam para formar em “conhecimento”. No documento da SEED (2013b) não fica tão claro essa importância a pesquisa, mas ela será indicada quando analisarmos cada um dos macrocampos sugeridos pela PRC.

Por último, temos dois pressupostos que fundamentam essa proposta e, portanto, *modo*: direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental como meta universal. Ambos pressupostos garantem que a educação proposta por esse novo currículo seja propulsora da cidadania efetiva, consciente, e também “responsável com a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos.” (BRASIL, 2013, p. 166)

Resgatando os pressupostos que orientam o PRC e, conseqüentemente, o *modo* de Ensino Médio no Paraná, conseguimos perceber possíveis conexões com os *modelos* em disputa que destacamos acima. Mas o que

seria esse PRC? Na prática, como se dá este redesenho curricular que o Proemi incentiva e fomenta? Os macrocampos é a resposta que procuramos.

A definição de macrocampos que encontramos no documento orientador veiculado pelo MEC (2013) é a seguinte:

Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vista ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (MEC, 2013, p. 15)

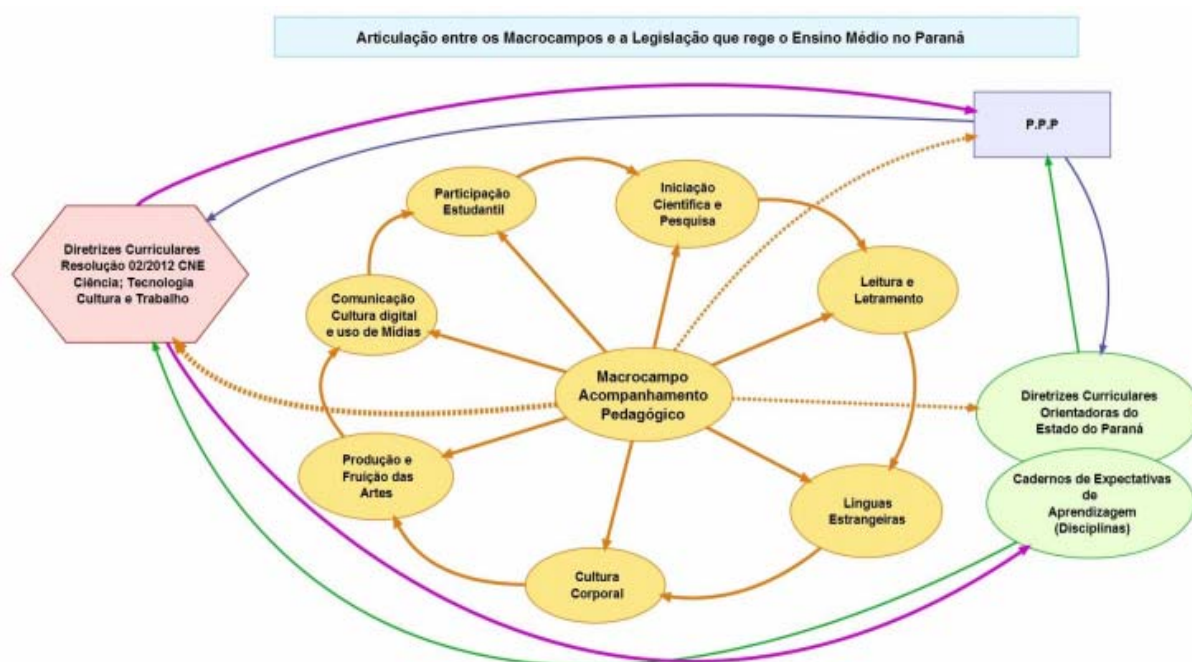
O macrocampo seria a efetivação do pressuposto da interdisciplinariedade. Seria possível reunir nesta nova *categorização* disciplinas e conteúdos antes díspares em torno de uma mesma ação, garantindo ações integradas e interativas. Não fica claro o que seria esse macrocampo, pois é ou não uma nova organização das disciplinas? Propõe acabar com elas e só existir os macrocampos? No documento do SEED (2013), isto fica mais claro:

É importante ressaltar, que os Macrocampos não se configuram como conteúdos ou disciplinas. Eles são apenas componentes de organização das ações contidas no Projeto de Redesenho Curricular (PRC), conforme interesse e necessidade da escola, de forma articulada com as disciplinas e aos conteúdos disciplinares. (PARANÁ, 2013b, p. 19)

Deste modo, como dito, o macrocampo é um dispositivo que consegue reunir em torno das mesmas ações conteúdos e disciplinas que, no currículo “comum”, são tratadas e pensadas separadamente. Retomando a discussão sobre *singular* e *regiões*, a categoria macrocampo não é nenhum dos dois, pois, ao mesmo tempo que as disciplinas garantem a sua identidade, força política e léxico próprio, elas são postas lado a lado com o objetivo de construir o conhecimento – e não são separadas por afinidades, o que acontece com o Enem. Quais são os macrocampos determinados pelo Proemi e PRC? Eles são: a) acompanhamento pedagógico; b) iniciação científica e pesquisa; c) leitura e letramento; d) línguas estrangeiras; e) cultura corporal; f) produção e fruição de artes; g) comunicação, cultura digital e uso de mídias; h) participação estudantil. Não se faz necessário descrever quais são as ações planejadas para cada um destes

macrocampos. Apenas pela nomenclatura, observa-se que não há uma separação por especificidades ou proximidade de disciplinas, mas está categorizado pensando na maior possibilidade de reunir conteúdos distintos em torno de um mesmo objetivo. Na figura abaixo, é possível verificar como se articulam os referidos macrocampos.

Figura 8 – Articulação entre os Macrocampos, Dimensões da Resolução 02/2012, Diretrizes Curriculares do Paraná e Projeto Política Pedagógico



Fonte: PARANÁ, 2013a, p. 2

Frente a isso, o *modo* que o ensino médio adquire no estado do Paraná, conforme vimos, pode ser localizado mais próximo do *modelo* de escola integrada, pois toma como eixo orientador as noções de trabalho, tecnologia, ciência e cultura. Deste modo, tenta aplicar o Proemi e realizar o seu PRC a partir de uma leitura histórico-crítica da realidade, aproximando ainda mais o seu pressuposto teórico-pedagógico de análise marxiana da conjuntura. Consegue responder àquela *dualidade* de uma maneira inovadora: efetiva uma nova *categoria* – sugerida nos documentos oficiais – que articula os pressupostos da *emancipação*, sem perder de vista os interesses do *mercado*. Como realiza isso? Através dos macrocampos, consegue estabelecer uma interdisciplinariedade exigida no Enem, visto que é esse um dos focos determinados pelo Proemi. Veremos a seguir qual é o princípio que orienta o Enem, por ora, adiantamos que ele está mergulhado em uma noção de

competências/*desempenho*. O PRC aplicado no Paraná consegue responder a essa demanda de mudança curricular, sem acatar, de uma vez, aos princípios da competência/*desempenho* – como foi destacado quando falamos sobre *singular* e *regiões*.

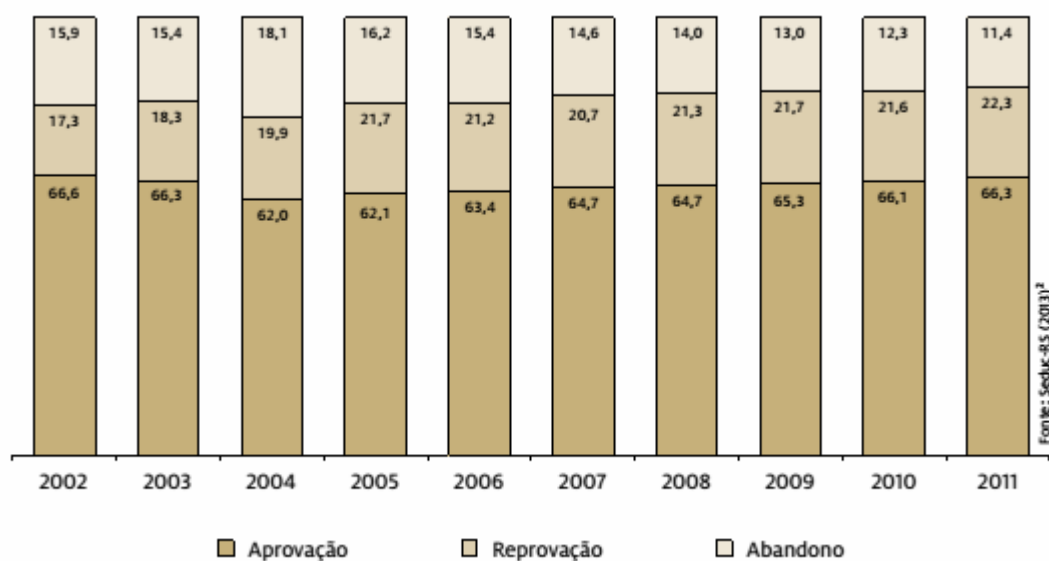
Realizar uma hermenêutica em profundidade, ou, como diria Latour (2012)²⁰, ir mais devagar, permite perceber conexões, sentidos e articulações que o olhar rápido e despreparado não consegue enxergar. Se tomássemos a ideia de *dualidade estrutural* como um fato dado, “natural”, e não desnaturalizássemos, não conseguiríamos compreender as diversas mudanças e novas interpretações e ações realizadas pelos estados brasileiros a partir de seus *modos*. O próximo estado a ser analisado é o do Rio Grande do Sul, com uma proposta bem próxima do *modelo* de escola integrada, porém bem distinto do *modo* do Paraná.

3.2 A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: O MODO DO RIO GRANDE DO SUL

A maneira de reagir a adversidades não é algo “natural”. O ensino médio no Rio Grande do Sul (RS) sofre com os mesmos problemas dos outros estados brasileiros. Sendo as instituições sociais apenas indivíduos compartilhando de significado em determinado espaço-tempo, elas são passíveis de mudança. O *modo* construído, sugerido e posto em prática no RS é um exemplo deste processo de ressignificação da instituição social *escola*. Este tópico tem como objetivo apresentar e analisar esta proposta, indo além e relacionando a *dualidade*, os *modelos* e as articulações entre eles.

²⁰ “De certo modo, este livro lembra um guia de viagem por um terreno ao mesmo tempo inteiramente banal – o mundo social a que estamos acostumados – e completamente exótico: precisamos aprender como ir mais devagar a cada passo.” (LATOURE, 2012, p. 38)

Figura 9 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono no ensino médio – série histórica 2002-2011



Fonte: AZEVEDO; REIS, p. 27; 2013.

O ensino médio no RS passa por um processo de reestruturação curricular, com vistas a resolver problemas que se desdobram ao longo de anos. A figura acima apresenta os índices referentes a aprovação, reprovação e abandono do ensino médio. Ao compararmos com a Tabela 6, apresentada no segundo capítulo deste texto, veremos que os índices estão, em média, 8% ou 9% a mais – se tratando de reprovação a abandono – e a menos – aprovação – do que os do resto do país. A falta de identidade desta etapa da educação básica também está presente no RS. Em Azevedo e Reis (2013), temos a identidade relacionada a

funcionalidade, organização curricular, qualidade da formação dos docentes, financiamento e, em particular, os desafios da formação humana no âmbito das grandes transformações no campo de trabalho, cultural ciência e tecnologia que atravessam a sociedade contemporânea. Essas mudanças geram uma contradição entre o funcionamento do Ensino Médio tradicional e sua capacidade de motivar a juventude para a permanência no espaço escolar. (AZEVEDO; REIS, p. 27. 2013)

Outro fator que também interfere nos altos índices de reprovação e abandono, não só no RS, mas em todo o Brasil, é a falta de diálogo entre os objetivos e os projetos de vida dos diversos agentes envolvidos na educação:

escola, professora, pais e aluno²¹. Tudo isso é potencializado por uma educação bancária,

um padrão escolar que tende a robotizar as mentes, reduzindo-as a formas homogêneas, à conformação com os supostos “destinos”, ao ajustamento dos pensamentos na lógica da obediência, da não proposição, da não formação de pensamento próprio, de opinião crítica alheia das ações e reflexões da humanidade na diversidade que lhe é intrínseca e característica. (AZEVEDO; REIS, p. 29 – 30; 2013)

Como reagir a tudo isso? Como responder a essa demanda de transformação que o Ensino Médio exige? A proposta do RS frente a esses problemas ganha forma na ideia de um *modo* que articula três propostas de Ensino Médio: Politécnico, Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. São dois os principais documentos que esclarecem e explicam os pressupostos teóricos e práticos desta reformulação: Azevedo e Reis (2013) e outro da Seduc-RS (Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul) (2011).

Devido ao recorte de nosso objeto, não iremos discorrer pormenorizadamente sobre as três organizações curriculares do RS. Cabe a esta pesquisa, apresentar e analisar os pressupostos teóricos e, principalmente, um elemento que está presente nestas três organizações: o Seminário Integrado (SI). Assim como pontuamos no tópico anterior, a chave para a compreensão e conexão com a discussão típico-ideal que propomos pode ser a noção de SI – como fora o macrocampo.

O primeiro pressuposto é o trabalho como princípio educativo. Até o momento, esta é a noção mais recorrente nos *modos* vistos até agora, portanto, de antemão, já podemos relacionar a reestruturação curricular no RS com o *modelo* escola integrada. Conforme o documento da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS) (RIO, 2011), tomar o trabalho como princípio educativo é compreender que os projetos societários e pedagógicos podem mudar mediante as mudanças nas relações sociais de produção de determinada conjuntura. Ou seja, se antes, na vigência do taylorismo/fordismo, esperava-se um trabalhador que soubesse repetir uma ação mecanicamente – e, portanto, uma “pedagogia fundada

²¹ “O Ensino Médio no Rio grande do Sul apresenta índices preocupantes, ao considerar o compromisso com a aprendizagem para todos. A escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15 – 17 anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5%. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental.” (RIO, 2011, p. 5)

na memorização, pela repetição, de conhecimentos fragmentados” (RIO, 2011, p. 13) -, hoje, as relações sociais de produção, com o advento da microeletrônica e os avanços tecnológicos, esperam

a capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse. (RIO, 2011, p. 13)

Isso significa que, tanto uma educação de formação geral e/ou de formação profissional, tem no seu horizonte de ação, a noção de que não é somente um conjunto de técnicas e conhecimentos que precisam ser repassados aos alunos, mas capacitar este aluno para ter consciência e compreender estes movimentos do real. Ter o trabalho como princípio educativo possibilita um constante repensar da pedagogia e permite uma melhora na qualidade da educação, porque real e conectada com os projetos de vidas dos agentes²².

Em um nível mais profundo, juntamente com o trabalho indicando os caminhos educativos surge a noção de politecnia. Tratamos deste conceito quando apresentamos o *modelo* de Escola Integrada, ou seja, politecnia é a tentativa de superação da divisão do trabalho intelectual e trabalho manual. Segundo a Seduc-RS, é simplesmente o domínio intelectual da técnica (RIO, 2011, p. 14), isso significa que o aluno, além de conhecer e saber quais são os desafios postos pela conjuntura – devido as relações sociais de produção – terá ciência da dimensão científica, social, histórica, tecnológica e cultural desta conjuntura. Como está posto no documento,

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas do conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinas. (RIO, 2011, p. 14)

²² Interessante pontuar, também, outro lado da noção de trabalho e dos seus referidos avanços: “Se, por um lado, o novo princípio educativo tem positividade ao demandar o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectualmente para todos os trabalhadores, o mundo do trabalho, em decorrência das novas tecnologias de base microeletrônica, amplia o desemprego, a precarização e a intensificação do trabalho. Esta contradição traz para a escola um novo desafio: desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana.” (RIO, 2011, p. 14)

Está é a principal noção que, conforme pudemos observar, conduz toda a reestruturação do Ensino Médio no RS, ou seja, o *modo* do Ensino Médio no RS é pautado na politecnicidade, que significa uma superação da fragmentação do conhecimento, superado pelo significado social que o mesmo carrega; significa o aluno como centro da ação educativa, e não os conteúdos que são despejados e necessitam ser memorizados. Mais uma vez, a posição teórico-pedagógica deste *modo* fica clara quando percebemos os pressupostos.

A partir destes dois conceitos norteadores, decorrem alguns princípios orientadores do Ensino Médio no RS. Estes são: a) relação parte-totalidade; b) reconhecimento de saberes; c) teoria-prática; d) interdisciplinariedade; e) avaliação emancipatória; f) pesquisa. Estes princípios norteadores valem para todas as organizações de currículos do Ensino Médio: Politécnico, Curso Normal e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Todas possuem o mesmo grau de relevância e importância, porém, para nossa pesquisa, o princípio da interdisciplinariedade é o que mais interessa e abrange todos os outros.

Esta ideia não é nova. A tentativa de solucionar as enormes fronteiras e barreiras que as áreas do conhecimento constroem para garantir sua autonomia – e, como vimos em Bernstein, diz respeito a autonomia política e identitária -, é antiga. Entretanto, o deslocamento para o ensino, isto é recente (RIO, 2011, p. 19). Mas em que consiste esta interdisciplinariedade? Em poucas palavras, é o “diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade” (RIO, 2011, p. 19), ou seja, é um meio de articular as disciplinas – com seus conteúdos, linguagens, métodos e códigos – e conectar os diversos conhecimentos com a realidade, tornando a transformação da mesma possível. Sendo assim, a interdisciplinariedade abrange a relação parte-todo porque acredita nesta integração dos saberes – parte – para a compreensão do real – todo; com isto, os saberes são construídos pela própria ação dos agentes, em uma relação de reflexão sobre a ação – teoria - e a ação – prática -, ou seja, um processo de *práxis*²³ humana. Para tanto, uma avaliação tradicional, que é usada como

²³ Sobre este conceito é interessante destacar que ele não aparece na proposta da SEDUC, porém consta em um outro documento já citado aqui, de organização de Azevedo e Reis. Sousa Junior (2013) afirma: “Para Lukács, o trabalho é o modelo de toda práxis social, isto é, o trabalho é a primeira respostas teórico-prática do homem em busca de produzir sua existência e garantir a reprodução desta. Mas essa primeira resposta gera novas demandas de outra natureza, diferentes daqueles estritamente vinculadas ao complexo da produção material da existência, demandas esses que exigem respostas também distintas da resposta laborativa. Essas novas respostas, que

instrumento de poder e controle, não faz mais sentido, visto que a devida importância é dada ao processo de pesquisa, ou seja

Os indivíduos, para transformarem-se em sujeitos autônomos, capazes de buscar uma inserção cidadã na sociedade, precisam compreender-se no mundo e construir sua atuação visando à transformação da realidade próxima e a mais coletiva, considerar a sua necessidade e dos demais. (RIO, 2011, p. 20)

Neste ínterim, apresentado os princípios e pressupostos que conduzem a reestruturação curricular do Ensino Médio no RS, o próximo passo é conhecer, em termos práticos, como se dá essa reformulação. Antes disso, vale lembrar que, devido aos interesses da pesquisa, será analisado mais a fundo somente o currículo do Ensino Médio Politécnico²⁴.

O Ensino Médio Politécnico²⁵ terá dois blocos, um mais voltado para uma formação geral, “um trabalho interdisciplinar com as áreas do conhecimento com o objeto de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias” (RIO, 2011, p. 23); e outro, mais diversificado “(humana – tecnológica – politécnica), a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho” (RIO, 2011, p. 23), possibilitando uma posterior formação profissional. O currículo deste curso terá a duração de três anos, com 3000 horas, sendo que será distribuído da seguinte forma: no primeiro ano do ensino médio, 75% das horas será de formação geral e 25% de formação diversificada; no segundo ano, 50% para um e outro; e no terceiro, 25% de formação geral e 75% de formação diversa. O Ensino Médio antes da reformulação contava com 2400 horas, sendo assim, essa nova proposta traz um acréscimo de 600 horas. Este acréscimo poderá ser diluído ao longo dos três anos

são também outras formas de atividade humana, que envolvem posições teleológicas distintas das posições teleológicas do trabalho, mas que o têm como modelo e condição ontológica são práxis.” (SOUSA JUNIOR, 2013, p. 108) Ou seja, o trabalho é a primeira ação que o homem realiza para garantir a sua sobrevivência, depois disso, sendo possível criar novas necessidades e que, portanto, exigem, novas formas de trabalhar, temos a práxis, pautada no trabalho, mas que não o é. Esta diferença é importante, pois trabalho pode parecer que é somente relação do homem com a natureza, e a noção de práxis consegue indicar a relação de seres humanos com outros seres, ou seja, a relação social de produção.

²⁴ Para conhecer a fundo as outras propostas curriculares, consulte o documento RIO (2011) e AZEVEDO e REIS (2013).

²⁵ “Tem em sua concepção a base na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas do conhecimento e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciências, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania.” (RIO, 2011, p. 10)

em estágios e/ou aproveitamentos de situação de trabalho formal/informal. Ilustrando essa distribuição:

Figura 10 – Distribuição da carga total de horas-aula do Ensino Médio Politécnico

	1° ano	2° ano	3° ano	TOTAL
Formação Geral	750h	500h	250h	1.500h
Parte Diversificada	250h	500h	750h	1.500h
TOTAL	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h

Fonte: RIO, 2011, p. 23.

Mas qual é o elo que unifica estes dois blocos? Onde todos esses princípios e pressupostos ganham forma? Qual é a inovação sugerida pela Seduc-RS? O SI, presente nas três organizações curriculares do RS, a chave de compreensão deste *modo*. O que é o SI?

É um espaço de articulação entre conhecimento e realidade social com os conhecimentos formais, constituindo-se, por essência, no exercício da interdisciplinariedade. É um espaço de produção de conhecimento, por meio de uma atitude investigativa. (FERREIRA, 2013, p. 193)

O SI será realizado na carga horária relativa a parte diversificada do Ensino Médio. É um espaço de comunicação, planejamento, socialização e avaliação das vivências e práticas em curso. Organiza-se em torno da elaboração de projetos que tenham alguma demanda-necessidade ou situação-problema advindo da vida do aluno e do contexto em que ele vive. Realizando uma rápida pesquisa na internet com a expressão “seminário integrado no RS”, é possível encontrar diversos blogs e sites que registram as experiências realizadas.

O objetivo do SI pode ser sintetizado em três dimensões: a) a problematização do currículo²⁶ por alunos e professores, visto que o objeto, o recorte e os objetivos da pesquisa serão os norteadores das temáticas e componentes do conteúdo que receberão maior atenção na sala de aula; b) uma vez que a direção das disciplinas será dada pela pesquisa, a interdisciplinariedade ocorre sem ser

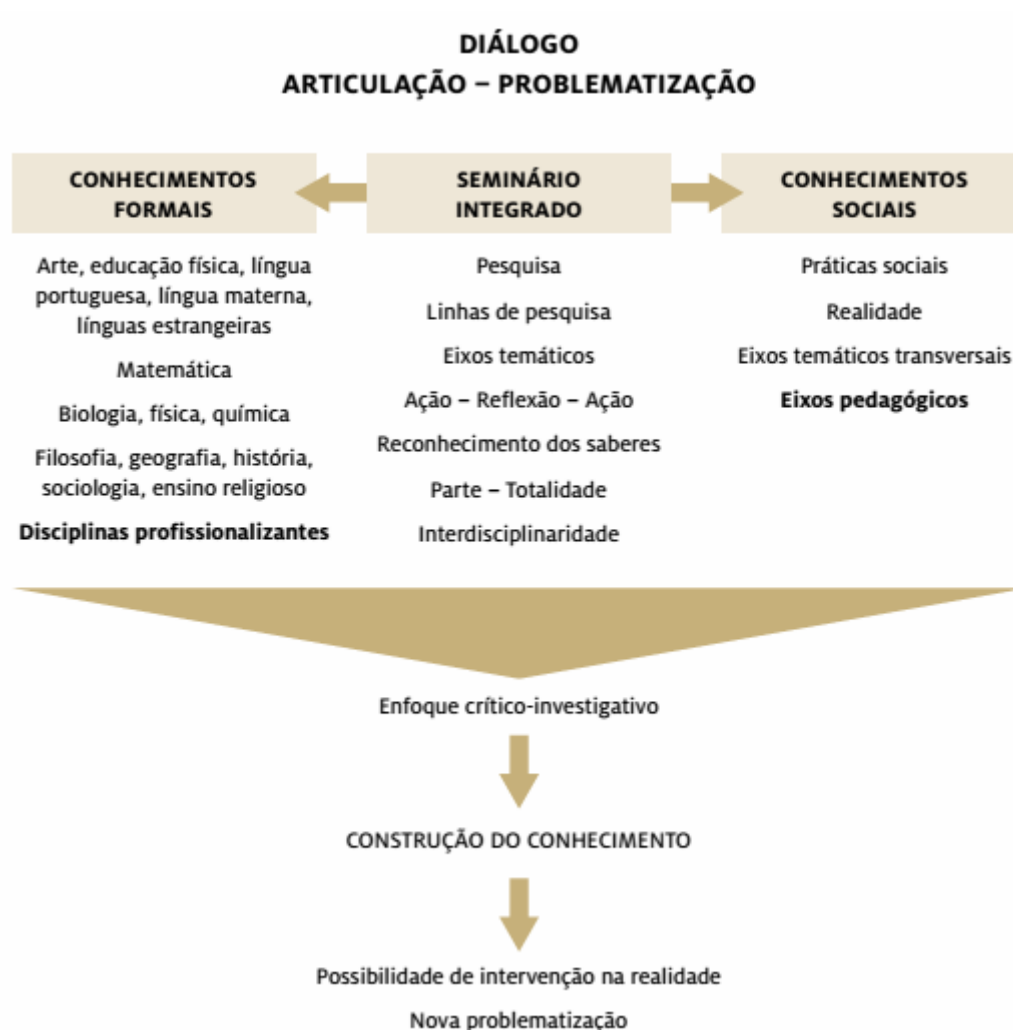
²⁶ “Nesse sentido, a pesquisa sócio antropológica é a fonte de informação privilegiada para a organização dos projetos, trazendo os dados coletados e trabalhados pelos professores para o desvelamento e enfrentamento da realidade, na direção do empoderamento dos sujeitos para fazerem suas escolhas. [...] Ao mesmo tempo, os professores organizam os conteúdos de seus componentes, para atender às demandas das temáticas dos projetos dos alunos. No transcurso do trabalho, professores e alunos organizam leituras e desenvolvem caminhos metodológicos de investigação.” (FERREIRA, 2013, p. 193)

forçada ou artificial. O que está em foco é o desenvolvimento da pesquisa, para tanto, será lançado mão de diversos saberes para a conclusão da mesma; c) através desta postura de pesquisa²⁷, temos agentes produtores de conhecimento, e não só receptores – como na educação bancária -, sendo mais fácil conectar os diversos projetos de vida com a escola. O SI também permite que o lugar de saber não esteja restrito só a escola, mas transite entre o bairro, o município, o cinema, a praça, o clube, o campo de futebol, e assim por diante. Além de extrapolar os limites de uma educação bancária e fragmentada, por meio da interdisciplinariedade, extrapola os limites do lugar de aprender, por meio da postura de pesquisador – a qualquer hora, em qualquer lugar.

A título de ilustração, compilamos uma figura construída por Ferreira (2013) que facilita a compreensão da estrutura organizativa do SI:

²⁷ “A estratégia de resolução de problemas recorre metodologicamente à pesquisa, para a identificação da situação a ser resolvida. Para tanto, emprega procedimentos de observação, de levantamento, de hipóteses, de testagem e de aplicação da opção selecionada.” (FERREIRA, 2013, p. 198)

Figura 11 – Esquema organizativo do SI



Fonte: FERREIRA, 2013, p. 194.

De acordo com a figura acima, o SI, através dos princípios orientadores, conseguem articular os dois blocos que compõe o Ensino Médio Politécnico; podemos até ir além, e dizer que o SI possibilita o diálogo entre os componentes curriculares – e seus códigos, linguagens e saberes específicos – com o conhecimento que é construído e tido na dimensão social. O resultado deste encontro está em uma postura crítico-investigativo, que tem a pesquisa como construção de conhecimento. Sendo assim, ciente e imbuído de conhecimentos adquiridos da relação entre parte-todo, teoria-prática, o agente tem mais possibilidade de intervir na realidade, problematizando-a novamente e retomando o início do ciclo.

Isto posto, qual é a inovação do *modo* do RS na *dualidade* e na disputa entre os *modelos* aqui propostos?

Como já pontuamos, o SI é o elemento que consegue fazer convergir e modifica os *modelos* do Ensino Médio típico-ideal brasileiro. Como ele o faz? Ora, assim como a noção de macrocampo, ao resgatar a ideia de uma interdisciplinariedade, o SI traz à tona a discussão entre *regiões* e *singulares*, ou seja, quando as disciplinas são reunidas em grupos maiores, a identidade é introjetada e projetada ao mesmo tempo, visto a necessidade de saber quem se é de dentro e a partir da relação com os elementos externos, sendo assim, aquele discurso que antes a distinguia e lhe concedia uma posição política, agora é mais volátil e com menos força. Entretanto, o SI ganha contornos diferentes por destacar a necessidade de levantar situações-problema e demanda-necessidade do próprio contexto em que os agentes estão inseridos. Isso soa como *modelo de competência* – lembrando sempre da discussão sugerida por Bernstein -, pois não se procura mais os elementos “diferentes de”, mas os “similares a”.

Podemos dizer que a proposta de SI é do *modelo de competências*, mais especificamente, o terceiro modo, o chamado *radical*. Por quê? Neste modo, espera-se a emancipação de todo o grupo, pois os agentes envolvidos, ao perceber que podem ser mais no grupo, abrem a possibilidade de saída da condição de dominado. De outro lado, pode-se relacionar o SI com o modo *populista*, pois mesmo partindo de alguns conteúdos que são próprios do discurso oficial, ao chamar os agentes para a pesquisa e, portanto, construtores do seu conhecimento, encontraremos recorrências de uma certa cultura local (de classe, étnica, regional, religiosa).

Ao dizermos que o SI está próximo de um *modelo de competências* – no léxico de Bernstein -, isso não significa que está distante do assumido posicionamento teórico-pedagógico, pois a ideia deste modelo pontuado por Bernstein, e seus referidos modos, são próximos deste arcabouço teórico comprometido com a emancipação dos alunos.

Neste ínterim, a reestruturação do Ensino Médio no RS, representando pelo Ensino Médio Politécnico e a proposta dos SI é um *modo* que dialoga com ambos os *modelos*: tanto aquele vinculado a uma leitura marxiana da educação – escola integrada; quando aquela ligada ao princípio de competências. Esta relação, mais uma vez, confirma que a *dualidade estrutural* não é capaz de explicar os movimentos do real e, de uma maneira inovadora, propõe um sentido ao

Ensino Médio, escapando deste aspecto histórico que assola essa etapa da educação básica a anos.

Isto posto, no seguinte tópico, iremos analisar o *modo* de Ensino Médio proposto pelo estado de São Paulo: um *modo* mergulhado na noção de competências e com uma postura teórico-pedagógica bem distinta das aqui elencadas até então.

3.3 O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: O *MODO* PROPOSTO POR SÃO PAULO

Até o momento, percebemos como os *modos* propostos por cada estado aqui analisado respondem à *dualidade* e a carência de *identidade* que padece o Ensino Médio. Tanto a proposta do *macrocampo* (PR) e do SI (RS), se encontram e articulam a mesma posição teórico-pedagógica: marxiana, histórico-crítica, emancipadora. Neste encontro e articulação, vimos que lançam mão de elementos de ambos os extremos da referida *dualidade*, evidenciando que é necessário desnaturalizar e buscar uma heurística real desta etapa da educação básica. Neste ínterim, o estado de São Paulo possui uma proposta – *modo* – que parte de um ponto diferente, porém anseia pelos mesmo objetivos dos outros *modos*. Iremos analisar o Currículo do Estado de São Paulo e também o Programa Ensino Integral, ambos expressão desta postura e resposta diante da atual conjuntura.

Em 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, diante dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (atual Prova Brasil), do Enem e de outras avaliações, propõe um conjunto de 10 metas para melhorar a qualidade da educação do estado. Dentre estas metas está a Proposta Curricular de criar um currículo comum para toda rede de ensino estadual. O documento que tomamos como referência para analisar os pressupostos que orientam este currículo é da própria Secretaria da Educação, intitulado “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias”, de 2010.

Nas primeiras páginas do documento encontramos a justificativa e o anseio por uma mudança e urgência na melhora da qualidade do ensino médio e fundamental – visto que esta mudança curricular atinge os anos finais do ensino fundamental (ciclo II): o século XXI. As transformações deste século são decorrentes da revolução tecnológica acelerada nos últimos anos e dos processos políticos que

modificaram as relações sociais – nas mais variadas dimensões. Frente a isso, temos um novo tipo de desigualdade: aquela relacionada ao uso de tecnologias de comunicação (SÃO PAULO, 2010, p. 8). Segundo o documento, no Brasil, esta desigualdade está ligada a democratização de níveis educacionais além da educação básica, isso significa que, além do mínimo, na atual conjuntura, são esperadas outras competências e habilidades do jovem ou adulto que enfrenta o mercado de trabalho. Sendo assim, o foco deve ser na qualidade do ensino oferecido e recebido, além somente da ampliação das vagas disponíveis.

O objetivo da reforma curricular não é aumentar a quantidade de conteúdos, mas sim melhorar o processo de aprendizagem. É neste processo que se pretende que o jovem perceba a sua capacidade de sujeito, que é capaz de utilizar essa tecnologia conjuntural consciente, sabendo que ela pode distanciar, aproximar, pode conhecer ou deixar de conhecer. Neste processo, existe um

Aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer. A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. (SÃO PAULO, 2010, p. 9)

Observa-se que a preocupação expressa no documento não está ligada a conteúdos ou disciplinas (quais são os conteúdos que devem ser ministrados para nosso aluno tenha identidade, autonomia e liberdade?), ao contrário, o que temos são ações que precisam ser desenvolvidas para alcançar estes objetivos, em outras palavras, fala-se de habilidades e competências. Aqui está uma pista da postura teórica-pedagógica e da referência aos *modelos* em disputa:

A autonomia para *gerenciar* a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (SÃO PAULO, 2010, p. 10) [grifo nosso]

É importante observar o léxico utilizado em ambos os documentos utilizados. A ideia de gerenciamento remete a um discurso empresarial, administrativo, somente capaz de ser realizado por aquele que possuem

competências para tal. Essas competências, por sua vez, são resumidas em três: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver. Ora, mas este não é o mesmo conjunto de competências e habilidades expressas pelo Relatório Delors, aquele que pauta grande parte das propostas educacionais brasileiras? Sim, as mesmas noções estão postas aqui. Observa-se que nos outros *modos* isto não apareceu. Fez-se referência ao Enem – que parte destas mesmas noções -, porém elas não constituem o foco do *modo*.

Sendo assim, um currículo próprio para a atual conjuntura, de acordo com o documento, deve ter alguns princípios centrais:

a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade das competências de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2010, p. 10)

É importante explicar sobre cada um destes princípios, pois eles auxiliarão na compreensão do Programa Ensino Integral. O primeiro princípio – a escola que aprende – ressalta a importância de ser revista a capacidade de aprender, não só do aluno, mas também da escola, visto que a tônica imposta pela atual conjuntura é de constante mudança. A escola não é a única detentora do saber, os docentes não possuem todo o conhecimento, ou seja, a escola não deve ser bancária, mas sua postura deve ser de uma instituição que aprende a ensinar, ensinar o conhecimento coletivo que é maior do que o conhecimento individual. A ideia é de uma “comunidade aprendente”, pois são todos aqueles envolvidos com a educação que devem estar dispostos a aprenderem sempre. Perceba que para essa “disposição” é necessário a competência de “aprender a aprender”.

A ideia de currículo como espaço de cultura aparece deveras confusa no documento referência, porém o objetivo é claro: desnaturalizar a ideia de que conhecimento e cultura são algo distintos. Cultura não é só aquilo que possui o *ethos* de “cultural” – uma peça de teatro, um livro, folclore, etc. -, e conhecimento não é algo difícil, inalcançável, distante das nossas relações e ações sociais. Para um currículo estar conectado com a vida, este currículo deve pôr fim a essa separação: “todas as atividades da escola são curriculares” (SÃO PAULO, 2010, p. 11), uma vez que todas as atividades articulam conhecimento e cultura. Sendo assim, um currículo pensado neste caráter, “é referência para ampliar, localizar e

contextualizar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo” (p. 12).

Seguindo com o objetivo de conectar o currículo com a vida e deslocar de uma cultura do ensino para uma cultura de aprendizagem, as competências são tomadas como referências – terceiro princípio. O tópico 2.2 revisitamos esta noção de competência e vimos que, ao resgata-la, é necessário localiza-la em uma discussão muito maior, ou seja, ela perdeu seu caráter explicativo. A definição de competência, segundo o documento, é:

Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela. (SÃO PAULO, 2010, p. 12)

A partir desta definição de competência, o objetivo do currículo é de articulação dos diversos conteúdos, saberes e metodologias – específicos de cada disciplina -, porém sob uma perspectiva: o que o aluno deverá aprender ao longo dos anos? O professor deste currículo deverá mudar o registro de preparo de aulas: não é o que ele irá ensinar, mas o que o aluno vai aprender. Neste sentido, o aluno surge como centro do conhecimento, uma vez que os conhecimentos específicos deverão ser articulados com as competências e habilidades de cada aluno. As competências serão desenvolvidas a partir de três pilares: a) os adolescentes (11 a 18 anos) e suas especificidades; b) o professor e suas especificidades; c) os conteúdos das disciplinas e suas especificidades. Ou seja, neste processo de aprendizagem, que desenvolve competências e habilidades, muito além de só despejar conhecimentos, o que é valorizado são as “diferenças de”, ao invés de “similares a” – como vimos na discussão de Bernstein. Com esta premissa, o documento justifica tal postura como democrática, portanto, um currículo pautado em competências e habilidades fomenta e incentiva a democratização da escola, pois trata os desiguais desigualmente, garantindo uma base comum a todos.

Seguindo a construção típica-ideal que realizamos anteriormente, podemos de antemão relacionar esta perspectiva com o modelo de desempenho, principalmente a subdivisão *genérico*. Para lembrarmos as características deste modo: a) elaboração fora do campo pedagógico; b) ações direcionadas para a vida e ao trabalho; c) modo encontrado em cursos profissionalizantes; d) características

necessárias a execução de uma tarefa, sem considerar a base cultural da mesma. Neste ínterim, podemos perceber a relação desta noção de competência trazida pelo documento e esta noção de modo genérico de Bernstein. A ideia de um currículo pautado em competências é justificada pela conjuntura atual e os desafios postos pela mesma. A necessidade de um currículo para a vida, e como veremos, articulado com o mundo do trabalho, em certa medida, indica o saber realizar algumas ações específicas de certa tarefa – a capacidade de comunicação foi uma das pontudas no documento. O próximo princípio destaca isso: prioridade para a competência da leitura e da escrita.

Ao perceber o homem como aquele que trabalha e é mediado por relações simbólicas para com a vida, ele mesmo e o mundo (SÃO PAULO, 2010, p. 14), o documento assume a linguagem como características constitutiva do ser humano. É através da leitura de textos e de contextos que o aluno – percebido aqui como protagonista – irá exercer sua capacidade de cidadania, de inserção no mundo do trabalho e seguir com os estudos. Além disso, é a partir da leitura que ele saberá se comportar, se portar, enfim, viver socialmente, pois,

O desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas principalmente, no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes. (SÃO PAULO, 2010, p. 15)

Ainda que o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita admita um amplo horizonte de situações, o documento destaca quais serão os textos que este sujeito deverá estar competente para ler: textos de situação pessoal; associados à vida pública, de trabalho ou ocupação e textos de educação formal. A referência ao modo *genérico* ganha espaço quando percebemos que as competências sempre são direcionadas a vida e ao trabalho. Principalmente, este último, já adiantando o último princípio – a contextualização no mundo do trabalho -, compreendido como “valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas.”

(SÃO PAULO, 2010, p. 23) O trabalho não consta como *práxis*, ou seja, mas surge como um valor ou apenas tema, visto que é a linguagem o horizonte do currículo.

Por último, temos o princípio da articulação das competências para aprender. Este princípio discute a importância de conteúdos e de competências, simultaneamente. Ao ter a competência como princípio, isso não significa que o currículo do estado de São Paulo irá desconsiderar os conteúdos, métodos e códigos específicos de cada disciplina. Pelo contrário, será na articulação de conteúdos e códigos com as situações de aprendizagem que estará garantida uma melhoria na qualidade da educação, visto que assim temos uma educação para a vida.

Se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, para além dos limites da escola. Portanto, mais do que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. (SÃO PAULO, 2010, p. 18)

As competências e habilidades desenvolvidas são capazes de fazer com que o processo de aprendizagem nunca pare, seja vital, pois extrapola os muros da escola, vai além de disciplinas e relacionadas os conhecimentos frente a uma situação-problema que encontra. Mas quais competências devem ser focadas? O Currículo do estado de São Paulo está pautado nas competências que constam no referencial teóricos do Enem – que iremos ver no próximo capítulo.

Diante de tudo isso, podemos relacionar esta mudança curricular do estado de São Paulo ao *modelo* de mercado de trabalho – assim como fora construído anteriormente. É um *modo* fundado nas noções de competências e habilidades, mas principalmente ligado ao modo genérico do modelo de desempenho – como vimos na discussão suscitada por Bernstein. O próximo passo será analisar o Programa Ensino Integral e perceber quais são as conexões possíveis de serem realizadas.

O Programa Ensino Integral (PEI) faz parte de um programa maior, chamado Programa Educação Compromisso de São Paulo, iniciado em 2012, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Um dos objetivos deste Programa é propor um novo modelo de escola e tornar a carreira de magistério atrativa. É neste íterim que surge o PEI, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Veremos que ele propõe um novo modelo, pautado em algumas experiências realizadas em outros estados (como o de

Pernambuco, pioneiro na criação de Ensino Médio Integral), que consegue alcançar os objetivos propostos.

Em linhas gerais, o PEI busca aumentar as possibilidades dos jovens que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental (ciclo II) e o Ensino Médio de exercerem a sua cidadania de maneira competente e solidária²⁸. Para alcançar este objetivo, o PEI parte de cinco premissas/ações básicas: a) jornada integral, lançando mão de um currículo integralizado, de matriz flexível e diversificada; b) escola voltada ao Projeto de Vida do adolescente e jovem; c) professores e gestores atuando em Regime de Dedicção Plena e Integral; d) modelo de gestão que privilegia a aprendizagem e garante a terminalidade da educação básica; e) infraestrutura diferenciada. Ou seja, propõe uma metodologia, um modelo pedagógico e um modelo de gestão escolar distinta da atual conjuntura.

A partir destas premissas, a estrutura de ação proposta pelo PEI determina as seguintes características e ações: a) carga horária discente contemplando os componentes curriculares da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares; b) carga horária multidisciplinar docente; c) carga horária de gestão especializada. Sobre as ações, temos: a) Projeto de vida; b) Protagonismo Juvenil; c) Clubes Juvenis; d) Tutoria. Todas estas ações estão previstas para serem realizadas em um turno de nove horas e trinta minutos para o Ensino Médio, sendo que os docentes estarão em atividades na escola durante oito horas diárias e quarenta horas semanais.

Desta forma, chegamos a seguinte matriz curricular:

²⁸ “No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida.” (SÃO PAULO, 2014a, p. 15)

Figura 12 – Matriz curricular do Ensino Médio Integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aula			
			1ª	2ª	3ª	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	3	2	280
		Física	3	2	2	280
		Biologia	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	2	2	2	240
		Sociologia	2	2	2	240
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			29	29	31
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	Prática de Ciências	4	4	0	320	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			8	8	4	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação de Estudo	4	2	2	320	
	Projeto de Vida	2	2	0	160	
	Preparação Acadêmica	0	2	4	240	
	Mundo do Trabalho	0	0	2	80	
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			6	6	8	800
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160

Fonte: SÃO PAULO, 2014b, p. 7.

O aspecto que mais chama atenção ao analisarmos a matriz curricular do PEI é a carga horária total de 5.160 horas. Levando em conta somente a Base Nacional Comum, já temos um incremento significativo de horas-aula: das obrigatórias 2.400, para 3.560, divididas entre os diversos componentes curriculares comuns. Diante disso, o que orienta essas atividades? Quais são os pressupostos que conduzem estas ações? Sabemos que um dos objetivos do PEI é melhorar a qualidade da educação – e não somente aumentar a quantidade de carga horária –, mas como realizar isto? Segundo está posto no documento “Diretrizes” do Programa, são quatro princípios educativos que orientam e foram chave para estabelecer essa nova metodologia: “A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.”

(SÃO, 2014^a, p. 13). Diferente dos outros documentos, estes princípios não são elaborados e explanados no corpo do texto, para tanto, tivemos que recorrer a outras bibliografias que explicam estes princípios norteadores deste *modo*. Chegamos ao texto de Costa (2008), intitulado “Educação” e percebemos que o mesmo toma como referência, durante todo o texto, o já referido Relatório Delors. Isto deixa claro, mais uma vez, a descoberta realizada acima, de que a posição teórico-pedagógica do *modo* do Estado de São Paulo, tanto no que diz respeito ao currículo, quanto aos modelos de gestão, pedagogia e metodologia, é mais próxima do *modelo mercado (competências)*. Qual a importância desta descoberta? Ora, é uma nova maneira de articular e dar significado àquela disputa pela qual passa o Ensino Médio no Brasil. Resignifica o que está posto nas DCN (BRASIL, 2013, p. 161) - a noção de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como vimos, algo bem próximo do *modelo emancipação*, pois decorre de uma leitura histórico-crítica da realidade – e as transforma em noções de autonomia, solidariedade e competência, expressa nas formas de Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil²⁹. São estes dois últimos princípios a chave para compreender o *modo* do Estado de São Paulo.

O princípio Protagonismo Juvenil é resumido no documento da seguinte forma: “o aluno é o ator principal na condução das ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens” (SÃO, 2014a, p. 15), isso significa que no processo de aprendizagem, este jovem protagonista irá desenvolver as suas competências, pois irá perceber as exigências do mercado de trabalho e da atual conjuntura; irá ser solidário, na medida em que se deixa envolver com a situação não só como problema, mas como parte da solução e autônomo porque saberá discernir pautado nos seus pressupostos. Assim percebido, o professor terá que ter uma postura diferente diante deste jovem protagonista, ele deverá ser

Tratado como fonte de iniciativa porque desenvolver capacidade de agir, não sendo passivo no processo pedagógico; como fonte de liberdade porque a ele devem ser oferecidos cursos alternativos para aprender e avaliar e tomar decisões e fonte de compromisso, porque deverá aprender a responder pelos seus atos, sendo conseqüente nas suas ações. (SÃO, 2014a, p. 15)

²⁹ “O Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de vida é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção.” (SÃO, 2014b, p. 14)

A preocupação é a mesma em todos os *modos*: o aluno/jovem não deve ser considerado apenas um recipiente que recebe conhecimentos. O aluno/jovem é um sujeito, é um indivíduo que tece relações, que ocupa espaços sociais e físicos, que compreende e interpreta. Em todos os *modos* conseguimos perceber esta mudança de perspectiva – que é orientada pelos documentos oficiais DCNs, PCN -, entretanto, aqui esta perspectiva aparece com outro sentido: como podemos perceber, quase não se discute o contexto histórico e a especificidade deste jovem que deverá ser percebido como protagonista. É importante perceber o aluno como princípio e fim último da aprendizagem, mas “quem ele é” é imprescindível para a verdadeira efetivação deste protagonismo. Esta sutil diferença não aparece no documento “Diretrizes”³⁰.

Juntamente com o Protagonismo Juvenil, está o cerne do PEI, a ideia do Projeto de Vida. A apresentação no documento contextualiza com o que o Projeto de Vida entra em conflito: frente a uma conjuntura na qual a preocupação é de inserção no mercado de trabalho, certas aptidões e habilidades são pensadas somente na dimensão utilitária, isso significa que os alunos devem aprender tal coisa porque isso será necessário quando ele enfrentar o mercado de trabalho. Aqueles que tiveram um vida escolar pertinente, terão mais possibilidades e oportunidades no mercado de trabalho e o inverso é também real. Frente a isso é que o Projeto de Vida foi pensado, para motivar os alunos a fazerem bom uso das oportunidades educativas. É retomar a ideia de que é possível sonhar.

O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. (SÃO, 2014a, p. 18)

Mas o que é o Projeto de Vida? Um plano de ação elaborado pelo próprio aluno, escrito no princípio do ano letivo, que deverá ser revisado constantemente pelo aluno e professor responsável por esta tarefa, que se desdobrará em diversas atividades e efetivação de objetivos. Como acima

³⁰ Existem algumas ações pedagógicas pensadas para desenvolver e aplicar o Protagonismo Juvenil: líderes e turma e clubes juvenis. Líderes de turma é “a possibilidade de exercer a sua capacidade de liderança a serviço do desenvolvimento de sua turma, servindo de exemplo e referências para os seus colegas, inspirando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas” (SÃO, 2014a, p. 16), enquanto a ideia de clubes juvenis são “mais do que espaços de criação ou de lazer, pois objetivam que os jovens, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão, exercitem o convívio e as práticas de organização.” (SÃO, 2014a, p. 16)

pontuamos, é a capacidade de sonhar retomada. As aprendizagens obtidas na escola relacionadas com o projeto de vida criado pelo aluno tentam dar um sentido mais próximo à escolarização. “O aluno, ao querer o fim (seu projeto de vida, a realização dos seus sonhos), passa a querer os meios (as atividades escolares).” (SÃO, 2014a, p. 18) A escola, nesta perspectiva, será responsável por apoiar os alunos na realização dos seus sonhos, do seu projeto de vida. Mas este aluno, frente ao protagonismo juvenil, poderá construir qualquer projeto de vida? Como apresentar as limitações exteriores e sociais que interferem na criação e efetivação de um projeto de vida?

Visando fazer com que os objetivos sejam corretamente definidos pelos alunos, uma parte considerável das orientações para o Projeto de Vida é dedicada a construção de uma visão articulada deles próprios e do mundo, capaz de dar sustentação às suas escolhas existenciais e sociais. Além de auxiliar os alunos na escolha de seu projeto de vida, as orientações ainda se propõem a fornecer noções suficientes de gerenciamento de projetos para que os mesmos possam organizar adequadamente os seus estudos. (SÃO, 2014a, p. 20)

Há alguns pontos que devem ser problematizados nesta citação. Quais seriam estes “objetivos corretos”? Será que haverá certo direcionamento de Projetos de Vida relacionados a conjuntura na qual a escola e o jovem se encontram? Qual será a função dos agentes envolvidos na escolarização diante desse objetivo de construção de projeto de vida? Será que a *dualidade* aparece como proposta ou caminho para a trajetória dos jovens? Novamente, isto não fica claro no documento. Outro elemento que merece atenção é o léxico utilizado: gerenciamento e projeto são palavras conhecidas e utilizadas fora do contexto escolar, próximas de discussões do âmbito econômico, administrativo – mais um indicativo do *modo genérico*.

Neste íterim, o Projeto de Vida figura como uma ação pedagógica, pautada em um Protagonismo Juvenil, com o intuito de efetivar um novo sentido concedido à educação. Este novo sentido será orientado por princípios educativos fundamentados, principalmente, pelos ideais de competências sugeridos pelo Relatório Delors – aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer –, o que indica, mais uma vez, a proximidade do *modo* proposto pelo Estado de São Paulo com o *modelo mercado (competências)* sugerido pela construção típica-ideal do Ensino Médio no Brasil realizado nesta pesquisa.

O próximo capítulo irá revisitar brevemente esta noção de Protagonismo Juvenil, apresentando como as políticas avaliativas podem individualizar os resultados e, portanto, responsabilizar somente o indivíduo – e as escolas – pelo *sucesso* ou não da vida escolar. Além disso, estará contido neste capítulo os novos elementos que reorganizam a *disputa* histórica do Ensino Médio. Iremos analisar como o Enem reconfigura a *dualidade* e possibilita novos caminhos, tanto para os alunos do Ensino Médio, quanto para as escolas. No que diz respeito a uma contribuição teórica, iremos indicar a possibilidade de mais um modelo – no esquema proposto por Bernstein. Logo em seguida, fecharemos a pesquisa com uma breve explanação sobre os jovens – tomados como agentes – e a sua situação de classe e no que isso interfere na construção de projetos de vida.

4 NOVOS ELEMENTOS, NOVAS POSSIBILIDADES

Até o momento, tentamos apresentar como a *dualidade estrutural* não é suficiente para explicar as transformações do real, ou seja, segregar entre políticas que favorecem o *mercado de trabalho* e políticas que visam a *emancipação* não contempla as nuances e os desdobramentos do Ensino Médio no Brasil. Com a intenção de aprofundar a análise, investigamos as propostas de três estados brasileiros e percebemos a complexidade dos chamados *modos* de cada estado. Por último, devemos nos deter sobre alguns elementos que modificam ainda mais as possibilidades que perpassam a última etapa da educação básica. Resgatando uma metáfora de Lévi-Strauss (1989), pensemos em um caleidoscópio. Neste objeto, o desenho que é reproduzido no seu interior advém de um jogo de espelhos combinado com diversas pedras de tamanho e cores variadas. Cada desenho formado por certa combinação de pedras é pensado como uma possibilidade deste sistema – pois é a partir da relação entre os elementos que temos determinado desenho. Assim que as pedras são reorganizadas por um giro ou um toque, temos outro desenho porque as relações entre as pedras são outras. Ora, o Ensino Médio no Brasil fora visto, nas últimas décadas, apenas pela perspectiva de *dualidade*, limitando o número de *desenhos* que poderiam surgir. Quando “descemos” e pontuamos a proposta dos estados, percebemos que os *desenhos* podem ser diversos. Neste íterim, ainda estamos falando em limites estabelecidos pelos elementos postos, visto que os desenhos possíveis são limitados pelas combinações possíveis, porém, o que acontecem quando um ou mais elementos novos entram neste caleidoscópio? Em poucas palavras, as possibilidades aumentam, porém, alguns elementos novos podem criar limitações e dar o tom das transformações.

É esse aumento de possibilidades, com limitações, que iremos apresentar neste capítulo, pois podemos perceber três novos elementos que modificam e aumentam os *desenhos* possíveis acerca do Ensino Médio. São eles: a) o Enem; b) a Pedagogia Histórico-Crítica; c) Os agentes jovens e a sua situação de classe.

Isto posto, vale ganharmos mais algumas linhas na investigação e análise destes novos elementos.

4.1 UM ELEMENTO EXTERNO: O ENEM E A MUDANÇA NO JOGO

Seguindo com a proposta de realizar um retrato³¹ da atual situação do Ensino Médio no Brasil, temos que ganhar algumas linhas na explanação sobre as políticas avaliativas existentes no Brasil, principalmente sobre o Enem. Em 1998 foi criado o Enem, com o principal objetivo de avaliar os alunos da última etapa da educação básica, porém nos documentos oficiais que o estabelecem, podemos perceber outros objetivos, por sua vez, muito mais relevadores do caráter desta política avaliativa. No Relatório Pedagógico de 2008, percebe-se os seguintes objetivos atribuídos ao Enem: critério de seleção para concorrer a bolsa do Prouni, instrumentos para identificar talentos individuais e identificar os jovens com melhor desempenho e possibilidade de prosseguir no ensino superior (BRASIL, 2009, p. 7). Mais à frente nossa reflexão dará conta do caráter destes objetivos secundários, por hora, vale destacar outros objetivos que não aparecem neste Relatório, mas que foram apresentados por Santos (2011), e que revelam a pretensão do Enem:

- I – Oferecer uma referência para que cada cidadão possa conceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;
- III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior. (Inep apud SANTOS, 2011, p. 197)

De fato, o Enem é um exame, seja para auto-avaliação, seja para acesso a cursos profissionalizantes e/ou à Educação superior, como processo de seleção no mercado de trabalho, mas não é um sistema de avaliação, como o SAEB. O Enem não avalia a escola em todo o processo e estrutura, mas o desempenho final dos estudantes. O ponto, que tentaremos elucidar, é o propósito e a que serve o Enem quando se preocupa em verificar o produto final da Educação Básica.

³¹ Pais (2003) ao comentar sua experiência de campo, afirma: “Ficou, no entanto, a lição: um retrato – e qualquer descrição sociológica é um retrato da realidade – é sempre uma *imagem*, uma *representação*, um *espelho*, uma *reprodução* da realidade. E todavia, o que eu mais desejaria neste trabalho era dar uma ‘impressão viva’, a mais fidedigna possível da realidade que estudei.” (2003, p. 73)

Podemos constatar que além de ser apenas uma política avaliativa, o Enem nasce com a pretensão de expansão: substituir e/ou complementar processos seletivos de universidades e cursos técnicos. Portanto, além de avaliar o aluno, dando subsídios para compreender melhor quais as alternativas que ele pode alcançar, o Enem, em sua origem, pretende substituir o vestibular de algumas universidades. Como afirma Santos (2011), podemos perceber um aumento no número de inscritos relacionado com o número de universidades que aderem ao Enem como complemento/substituto do vestibular.

Quadro 1 – Número de inscritos e número de universidades que aderem ao ENEM

ANO	N.º DE INSCRITOS	N.º DE UNIVERSIDADES
1998	157 221	02
1999	347 135	93
2000	390 574	137
2001	1 624 131	211
2002	1 818 665	327
2003	1 876 387	409
2004	1 547 094	436

Fonte: SANTOS, 2011, p. 199

Fica evidente nos dados acima que há uma correlação de inscritos e o número de universidades. Qual é o jogo de forças nesta mudança de vestibular para Enem? Quais são os sujeitos que permeiam essas relações políticas? O que respalda, economicamente, essas transformações? Ao fazermos estes questionamentos, conseguimos perceber a política avaliativa Enem não só como avaliação, mas como proposta de mudança de currículo em seu âmago, ou seja, falamos de um deslocamento da noção de conteúdo para a noção de competência. Como isso acontece?

Várias são as pesquisas, as discussões, os pesquisadores que afirmam a ausência de um currículo único para a educação básica no Brasil. Entretanto, como última etapa da educação básica, próximo de três possíveis caminhos já conhecidos – propedêutico, mercado de trabalho ou cursos técnicos -, o Ensino Médio adquire um sentido forçado, se “agarrando” ao que está mais próximo: vestibular e, agora, Enem. Tanto o Ensino Médio regular quanto o profissionalizante (integrado) podem orientar os alunos para os vestibulares: as aulas poderão ser

pensadas de acordo com os conteúdos exigidos em determinado vestibular; temos cursos pré-vestibulares; aulas no contra turno, ou seja, diversos elementos serão utilizados e condicionados pensando-se na aprovação dos alunos (SANTOS, 2011, p. 199 e 200). Em outras palavras, o vestibular orienta parte do currículo do Ensino Médio.

Mas por que a substituição do vestibular pelo Enem? Em que contexto isto ocorre? O primeiro ponto a ser tratado são os fundamentos de ambas as avaliações. A atual configuração do Ensino Médio, separado em disciplinas, está alinhado com a proposta dos vestibulares, visto que todos seguem a mesma formatação; isso significa dizer que se o aluno se submete a um processo seletivo na Universidade de São Paulo (USP) ou na Universidade de Londrina (UEL), apesar de conteúdos distintos, o formato será o mesmo. Segundo Costa (2003), o vestibular é uma avaliação pautada no princípio de conteúdo. Por sua vez, o Enem está em outro registro educacional: competências. Diante das atuais reestruturações produtivas, mediante a adoção de novas tecnologias na produção e na organização desta produção, é necessário um “novo ser humano” preparado para lidar com as novas exigências. Não mais um trabalhador do estilo *taylorista/fordista*, repetidor, dócil, passivo e mecânico, mas proativo, múltiplo, flexível e, principalmente, comunicativo. Como exemplo desse novo tipo de “homem”, podemos relacionar a matriz de referência do Enem, ou seja, quais são os eixos cognitivos que o sujeito desta conjuntura deverá dominar para conseguir prospectar seus anseios: a) dominar linguagens; b) compreender fenômenos; c) enfrentar situações; d) construir argumentação; e) elaborar propostas (MEC, 2013). A partir destes cinco eixos, espera-se que o sujeito “aprenda para a vida”.

Portanto, constatamos que essa mudança de vestibular para Enem é mais uma ação dentre outras que representam as disputas de propostas dentro da burocracia da educação, especialmente MEC e INEP. A disputa pelos currículos é antiga e as propostas são recontextualizadas a cada conjuntura. O deslocamento de conteúdo para competência é um desafio da conjuntura atual e diz respeito não apenas à dimensão educacional, mas também econômica, ou melhor, referente ao mundo do trabalho. Ora, mas ainda não resolvemos a questão do motivo de tal substituição.

Diante da ausência de um currículo comum (nacional), o vestibular tem sido um forte indutor dos currículos do Ensino Médio, porém, o registro de

conteúdo não responde aos desafios postos a nova conjuntura. Mas como prepará-lo se ainda não temos? Mudamos aquilo que, historicamente, determina o Ensino Médio: troca-se o vestibular, pautado no princípio de conteúdo, para o Enem, elaborado na proposta da pedagogia das competências. Sendo assim, teremos:

O ENEM, então, desde sua concepção, objetivava ser o instrumento que forjaria mudanças curriculares significativas no Ensino Médio. Não de acordo com os interesses particulares de seus mentores, mas dentro de uma concepção de um mundo em transformação, que exige do indivíduo novas habilidades e competências. (SANTOS, 2011, p. 200)

A profundidade dessa proposta de deslocamento conceitual diz respeito a outras dimensões que exigem reflexão. Carvalho (2008) afirma que existem fenômenos exteriores à esfera pedagógica que interferem fortemente nos seus desdobramentos; um destes fenômenos, segundo o autor, é o declínio do sentido público da educação. Para compreender este declínio é necessário fazer referência ao processo de redefinição do papel do Estado. A partir da década de 1970, face a profundas mudanças econômicas, o modelo de Estado de Bem-estar Social desenvolvido em alguns países europeus, tais como Inglaterra, França, Suíça, que surgem no cenário internacional: o Estado-mínimo ou Estado neoliberal. De cunho econômico, este Estado seria mais enxuto em suas atribuições, deixando a cargo do mercado total liberdade e autonomia para regular as relações econômicas e também sociais. Perde-se então a perspectiva social, “assistencialista”, “mantenedora” do Estado, e ganha-se um Estado “avaliador. Esta ressignificação do papel do Estado acontece em vários países do mundo, mesmo naqueles que não passaram pelo Estado de Bem-estar Social, como é o caso do Brasil. Assim como afirma Sousa (2003), já existia aqui uma intervenção estatal excludente, privilegiando uns em detrimento de outros; a novidade foi se valer destes novos ideais para reformular as ofertas de serviços sociais e educacionais (p.177).

A palavra “neoliberal”, utilizada na literatura sobre educação na década de 1990, com suas razões para isso (principalmente, na tentativa de elucidar o aprofundamento do modelo liberal realizado pelas reformas atribuídas ao estado brasileiro), já não é suficiente para compreender as características e complexidades quando pensamos em educação no Brasil. Para demonstrar apenas alguns elementos da especificidade histórica do Estado brasileiro, conceitos como “capitalismo orientado politicamente”, “patrimonialismo”, “modernização” e

“modernidade” poderão servir de instrumento para tal análise. A perspectiva teórica dos conceitos elencados é de Raymundo Faoro, lido a partir de Baltar (2000) e Rezende (2006). Como compreender o capitalismo brasileiro? Quais são as articulações entre as classes que orientam a política no Brasil? Estas são algumas das questões que permitiram o florescimento dos instrumentos teóricos acima elencados.

Patrimonialismo é um dos conceitos que mais marcaram a discussão sobre a formação social e política brasileira. Faoro utiliza essa noção para se referir a uma característica do capitalismo brasileiro. Assim como pontua Baltar (2000), este conceito em Faoro advém de dois significados díspares sobre patrimonialismo: de Maquiavel, mesmo não tendo utilizado o termo “patrimonial”, a ideia de um Estado governado por um príncipe e um *estamento*; o outro sentido, por sua vez, é originário dos campos jurídicos, dizendo de uma “sobrepiedade” que o governante teria sobre a propriedade dos governados, quase como que uma concessão de propriedade que o governante confere aos governados (p. 9 e 10). Unindo estas duas ideias, temos a noção de um Estado Patrimonial, para diferir do Estado Feudal que, na compreensão de Faoro, nunca existiu em Portugal e, conseqüentemente, no Brasil também não – por ser colônia do referido país. Como afirma Baltar:

Utilizando este tipo de abordagem, Faoro pôde propor que, se não havia feudalismo em Portugal, por consequência, o Brasil herdeiro das tradições lusitanas, teria ainda menos chances de ter desenvolvido tipos autóctones de feudos, servos e nobre. Não sendo feudal, o país também não era capitalista. O Brasil serviu, enquanto colônia, ao *capitalismo politicamente orientado*, e perpetuou quando nação independente. (BALTAR, 2000, p. 12)

O grifo é do próprio autor, mas anuncia um detalhe importante: o conceito *capitalismo politicamente orientado* de Faoro teria referência de Max Weber. Resgata esse conceito para fugir de uma discussão improfícua sobre se existiu ou não feudalismo no Brasil. Ao anunciar este caminho, a discussão envereda para outras problemática. Para Weber, pontuado por Baltar (2000), o capitalismo não é um modo de produção, mas é uma *gestão econômica* pautada na racionalidade com relação a fins de aquisição, voltado ao lucro, portanto, satisfação de necessidades imediatas ou para armazenamento (p. 12). Diferente, por sua vez, de uma *gestão patrimonial*, ou seja, “um tipo de gerência que supõe à troca ou a

provisão voltadas à obtenção de bens e abastecimento próprio.” (BALTAR, 2000, p. 12) Ora, como Faoro se refere a Weber nesta discussão, o que interessa são *ações sociais* e não, propriamente, a situação desta *gestão*. É neste caminho que Baltar (2000) guia-nos a seguinte definição de *capitalismo politicamente orientado*:

Entende que é *capitalismo* na medida em que se fundamenta na gestão econômica visando aquisição e não na gestão patrimonial; e que é *politicamente orientado* porque a forma de aquisição não é racionalmente ditada pela concorrência de capitais no mercado, mas pela concorrência entre Estados e pela disposição do poder interna de cada Estado. (BALTAR, 2000, p. 13)

Portanto, em virtude da herança lusitana, o capitalismo no Brasil adquire características singulares: conseguiu conciliar a preocupação com a aquisição, porém preocupada em fortalecer a estrutura política na qual está inserida. Como assim? Lançamos mão de um trecho de Rezende:

O caso brasileiro, em razão da ação efetiva e persistente do Estado desde o início do processo de colonização, seria um tipo singular de capitalismo politicamente orientado, o qual, ao se estender ao longo de vários séculos, definiu uma estrutura social e política fortificadora de um padrão de domínio que se viabilizou em razão de seu caráter perpetuador de práticas econômicas e políticas assentadas numa articulação entre o estamento patrimonial e burocrático e a estrutura de classes. (REZENDE, 2006, p. 208-209)

Deste modo, o capitalismo brasileiro é orientado politicamente pelo patrimonialismo estatal e não está preocupado com as necessidades da sociedade, não formando, como diria Rezende (2006), um projeto de nação com interesses coletivos, pois estes últimos sempre foram deixados de lado em lugar dos privilégios conseguidos a partir da aparelhagem estatal (p. 209). No sentido de ilustrar a valorização do patrimonialismo estatal, Rezende (2006) resgata uma distinção feita por Faoro entre *modernização* e *modernidade*. Em poucas palavras, a discussão gira em torno de que, por conta de termos um capitalismo voltado para a política, as atitudes tomadas foram sempre no sentido de modernização, ou seja, inovação para manter a estrutura atual e para privilegiar somente uma parcela da sociedade – as classes dominantes³². Todavia, modernizações realizadas neste caráter não levam à

³² “O que tem sido característica essencial das modernizações (substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, industrialização, urbanização, proclamação da República, implementação do ensino superior, desenvolvimento da ciência, etc.) postas em prática, ao longo da história no País, é a obstinada busca por circunscrever os processos de mudanças desencadeados aos interesses de

modernidade, que é um movimento que atinge a todas as classes e esferas, impossível de ser controlada e direcionada aos bel-prazeres de apenas uma classe. A modernidade, ao contrário da modernização, nasce do embate, da disputa, legitimando e dando forças a este movimento que não aceita aprisionamentos. Neste íterim, Faoro argumenta que o Brasil viveu um processo de antimodernidade, porém com pequenos lapsos de modernidade. Rezende (2006) apresenta uma leitura do Governo Collor, na qual evidencia este caráter antimoderno, de inovação sem mudança, modernização e que perpetua o *capitalismo politicamente orientado* do Brasil.

No intuito de concluir esta pequena explanação sobre as especificidades políticas brasileiras, mais um trecho de Rezende (2006):

De que maneira a comunidade política agiu em todos esses períodos mencionados? Ela atuou sempre, à frente do aparelhamento estatal, como se fosse gerenciadora de negócios privados. Ou seja, conduziu e comandou os negócios públicos como se fossem seus negócios privados, gerando, assim, um corpo empresarial inteiramente dependente do Estado quer para créditos, quer para subsídios, quer para fomentos, quer para facilitações de seus negócios de modo geral. Esse processo eliminou paulatinamente a constituição de um capitalismo economicamente orientado. O efeito imediato desse processo foi o não-florescimento de um embate político por onde fluíssem os interesses nacionais e coletivos. (REZENDE, 2006, p. 228-229)

Isto posto, queremos apresentar que a realidade brasileira é deveras particular para conseguir ser explicada por uma expressão polissêmica e tão utilizada como “neoliberalismo”. O Brasil, na compreensão de Faoro, já possui características de “empreendedor” antes mesmo da noção de “neoliberal” existir. No Brasil, o público não foi substituído pelo privado, pois ambas esferas estiveram sempre tão próximas que não é simples encontrar na história quando se separaram para, se possível, ocorrer uma separação deste caráter. As políticas avaliativas são apenas mais uma ação “modernizadora” que inova, mas não muda.

Realizado este necessário contorno para esclarecer especificidades do Estado brasileiro, continuemos com a argumentação. Como expressão desta nova “mentalidade”, o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, tendo como relator Jacques Delors, transmite claramente esta perspectiva econômica, utilitária, que privilegia o

alguns grupos sociais que, de alguma forma, circundavam o projeto de modernização em curso.” (REZENDE, 2006, p. 212)

indivíduo, mas percebido como *capital humano*. Dominado por uma “anemia semântica” (CARVALHO, 2008, p. 421), o texto influenciou diversas propostas pedagógicas ao redor do mundo, talvez por essa polissemia que carrega e vai ao encontro deste novo papel de Estado. Quando afirmamos uma polissemia, leia-se possibilidades de interpretações, uma vez que os quatro pilares básicos para a educação são tão amplos e imprecisos, que qualquer prática poderá ser relacionada a estes pontos: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser”. (DELORS, 2010).

O filão que orienta o Relatório Delors, como ficou conhecido, e diversas outras propostas e ações do Estado voltadas para a educação é o aspecto econômico. A chamada “modernização pedagógica” que se inicia na década de 1970 tem, como afirma Lefort citado por Carvalho (2008), o caráter paradoxal:

[...] o que há de notável num tempo como o nosso, em que nunca antes se falou tanto de necessidades sociais da educação, em que nunca antes se deu tanta importância ao fenômeno da educação, em que os poderes públicos nunca antes como ela se preocuparam tanto, é que a idéia ético-política de educação se esvaiu. (LEFORT apud CARVALHO, 2008, p. 412)

A citação acima data de 1979, porém continua atual: a educação deixa de lado seu caráter ético e político, e se apropria do “ideal maior a ser almejado pela educação não é o da participação e da renovação de um ‘mundo comum e público’, mas o da obtenção de ‘competências e habilidades’ para a produção numa sociedade de consumo.” (CARVALHO, 2008, p. 421)

Isto posto, o último ponto de atenção é a *individualização* da educação, seja da instituição escola ou do aluno em questão. Como o Estado de “mantenedor” transforma-se em “avaliador”, busca “culpabilizar” os indivíduos e a escola para os baixos índices obtidos nas avaliações por ele criada. Assim como diz Walford citado por Sousa (2003):

[...] esta ideologia de privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura *gestionária* (ou *gerencialista*) no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. (WALFORD apud SOUSA, 2003, p. 178)

As avaliações, seja o SAEB, Enem e outros instrumentos avaliativos, são orientados por uma política de *gestão* educacional, com vistas a controle de resultados, parâmetros de comparação, *ranking* dos melhores colocados, gratificações, o que, longe de significar e propor uma real intervenção de melhoras a partir dos resultados, mas com a finalidade de “instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em últimas instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.” (SOUSA, 2003, p. 180). Colocando, no caso do SAEB, as unidades federadas contra as outras em uma lógica competitiva, é transferido para as escolas este ideal de competição. Portanto, a realidade das escolas é tentar, ao máximo, ensinar os conteúdos que poderão ser cobrados na avaliação para obter bons resultados. Qual a implicação? Assim como afirma Sousa (2003), são provas elaboradas por instituições externas à escola, por ventura orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém sem nenhum contato com o contexto da escola ou unidade federada em questão. Como os resultados podem interferir em modificações positivas? Difícil afirmar tal ação, mas, no caso específico do Enem, assim como preconiza alguns informes publicitários, o egresso terá oportunidades em diversos outros programas a partir da nota do Enem – Prouni, ingresso em cursos concorridos em universidades federais e algumas estaduais. Entretanto, vejamos a citação a seguir:

O exame serve, também, como um excelente instrumento para identificar talentos individuais, aqueles jovens que têm desempenho escolar acima do comum, o que possibilita monitorá-los e dar-lhes estímulo para que transformem seu potencial em conquistas concretas. Atualmente, eles ficam perdidos no meio das grandes estatísticas. (BRASIL, 2009, p. 7)

Segundo o Relatório, os resultados obtidos no Enem servirão para identificar estes alunos acima da média e os incentivarmos para transformar em conquista o seu potencial. Em nenhum momento é levado em consideração o contexto social, econômico, política da região ou da unidade federativa em que o indivíduo atua enquanto sujeito. Com ideais assim, eles ainda continuarão perdidos em meio as grandes estatísticas, porque falta contextualizar este indivíduo.

Realizada as considerações acima, está compreendido o caráter desta política avaliativa chamada Enem. Entretanto, faz-se necessário analisar um ponto em separado: o Enem propõe diversificações. Assim como afirmava Norbert Elias com a sua noção de *configuração* um novo jogador na mesa de poker, exige

que todos os jogadores repensem as suas estratégias e jogadas. O Enem, assim como fora pontuado, surge com a intenção de crescer. No ano da pesquisa (2014), são veiculadas algumas propagandas sobre a política avaliativa deveras interessante: o Enem é uma porta que, uma vez aberta, possibilita abrir diversas outras portas. Programas federais³³ como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), PROUNI, Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC) utilizam a nota do Enem como parâmetro de seleção dos inscritos em tais programas. O Enem já não é um simples instrumento de avaliação, há muito este significado fora extrapolado e, agora, adquire um novo rol de sentidos: além de indicar um deslocamento conceitual, o Enem permite que os jovens – os agentes do Ensino Médio no Brasil – criem e estabeleçam novas relações e novas estratégias que estão além da referida *dualidade estrutural*. Como assim? Ora, como vimos, os *modos* de Ensino Médio encontrado nos estados, já difere, e muito, daquela referida *dualidade* que figura no debate teórico: mescla, modifica, transforma aqueles *modelos* em disputa. O Enem potencializa essa superação, visto que, aquele jovem, mesmo estudando em uma escola pautado no *modelo* da competência, pode realizar a prova do Enem e, a partir da nota adquirida, ingressar, por meio de alguns dos programas, em uma universidade brasileira – e até em Coimbra, conforme foi divulgado recentemente. Do mesmo modo, aquele jovem que estuda em uma escola *emancipatória*, poderá entrar em algum curso profissionalizante ou técnico a partir da nota do Enem. Ou seja, o Enem possibilita ao agente jovem trilhar diversos caminhos, e caminhos que, teoricamente, não estão no horizonte de possibilidades do *modelo* ou *modo* no qual estudou. Temos, portanto, uma diversidade de possibilidades na saída e na entrada da última etapa da educação básica; os *modelos* são diversos³⁴.

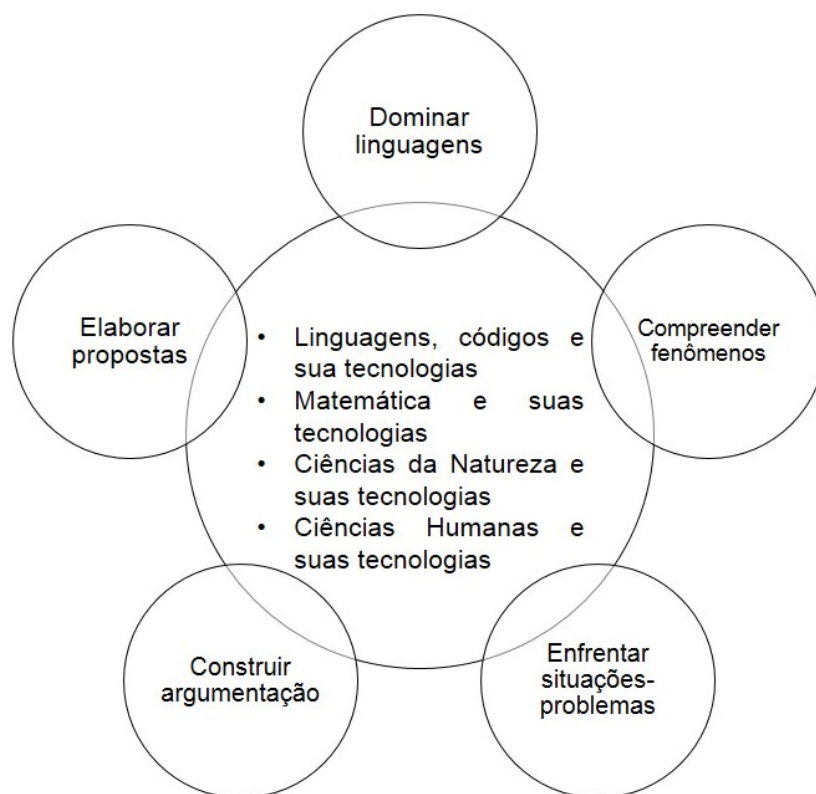
Aprofundando um pouco mais a discussão, gostaríamos de retomar um dos assuntos tratados em outro capítulo e conectar com a discussão sobre o Enem. Ao construirmos o *modelo de competência*, lançamos mão do arcabouço teórico oferecido por Bernstein. A partir deste referencial, é possível investigarmos um pouco mais os sentidos do Enem e em qual modelo ele se encaixa – e veremos

³³ Além destes, o programa Ciências Sem Fronteiras e a política de ação afirmativa Cotas, movimentam e abrem novas possibilidades aos jovens egressos do Ensino Médio.

³⁴ Um aspecto interessante é a grande motivação para que os jovens façam o ENEM e pouco ouve-se falar em matrículas no Ensino Médio, que, como vimos, está estabilizado com relação as matrículas, mas possui um alto índice de evasão.

que não é possível enquadrá-lo em apenas um modelo. A figura abaixo representa os pilares que fundamentam o Enem.

Figura 13 – Áreas do conhecimento e competências



Fonte: elaborado pelo autor a partir de MEC (2013, 2014)

Assim como fora explanado em outro tópico, como não dispomos de um “currículo nacional” para o Ensino Médio, os estados criam seus currículos, mas todos estão, de alguma forma, olhando para o Enem, única matriz nacional explícita de conteúdos, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e a mais recente de 2012, indicam disciplinas, mas não os conteúdos. Por sua vez, o Enem está pautado na ideia de competência. Ora, mas se assemelha a qual modelo, de competência ou desempenho? Como vimos, mesmo que originários de uma mesma noção, os dois modelos possuem características diferentes. Além do mais, as análises dos *modos* dos estados apresentaram uma outra realidade: a diversificação em torno destes *modelos*. O estado do Paraná, mais próximo do *modelo* de escola integrada, porém com vistas a interdisciplinariedade, requisito do Enem, consegue articular ambos *modelos*. O estado do Rio Grande do

Sul, mesmo declarando a sua posição teórica – próxima ao *modelo* de emancipação -, quando propõe o SI, aproxima-se do modelo de competência, especificamente, ao modo radical. Por último, o estado de São Paulo, bem próximo do *modelo* de competência, mas percebe o aluno como foco da aprendizagem, o que pressupõe, novamente, uma articulação de *modelos*. Diante de toda essa diversificação, entretanto, os alunos egressos farão o Enem – pelos diversos motivos pontuados -, daí cabe questionar: o que pauta o Ensino Médio? Os estados terão força suficiente para lutar pelas suas propostas que, muitas vezes, diferem das do Enem? No final, parece que o Ensino Médio está sendo pautado pelo Enem, isso significa, como veremos, que, mesmo diante da diversificação, estamos frente a um modelo de desempenho, um modelo que percebe ausência, que mensura resultados objetivos, que pensa “no que falta”.

Como podemos ver no esquema acima, as disciplinas, antes *singulares*, estão reunidas em grandes grupos, chamados de áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias compreende o conteúdo de Língua Portuguesa (gramática e interpretação de texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação; Ciências da Natureza e suas tecnologias abarcam os conteúdos de Química, Física e Biologia; as Ciências Humanas e suas tecnologias abrange a Filosofia, Sociologia, História e Geografia. A única disciplina que ainda garante certa *singularidade* – nos termos de Bernstein – é a Matemática, que mesmo reunida com suas tecnologias, ainda garante sua especificidade – e isto pode ser confirmado ao percebermos os objetos de conhecimento descritos na Matriz de Referência do Enem (2013): conhecimento números, conhecimento geométricos, conhecimentos de estatística e probabilidade, conhecimento algébricos e conhecimento algébricos/geométricos.

As esferas menores que circundam as áreas do conhecimento, como pode ser visto na figura acima, são os eixos cognitivos que orientam esta noção de competência. Os cinco eixos apresentados acima estão contidos na já citada Matriz de Referência do Enem. No documento complementar ao PCN (2014) encontramos apenas três eixos cognitivos, porém não negam os pontuados no esquema: comunicar e representar; investigar e compreender; contextualizar social e historicamente. Estas competências dizem respeito a todas as áreas do conhecimento, sendo possível, por exemplo, desenvolver a capacidade de construir argumentação na área de matemática, assim como enfrentar situações-problemas

nas Ciências Humanas e suas tecnologias. Assim como está posto no documento (2014), a noção de competência não reafirma que há conflito entre conhecimentos/competências e disciplinas/áreas do conhecimento. Deve-se enfrentar essa irreal contradição

Ainda que as disciplinas não sejam sacrários imutáveis do saber, não haveria nenhum interesse em redefini-las ou fundi-las para objetivos educacionais. É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais. Há nisso uma contradição aparente, que é preciso discutir, pois específico e geral são adjetivos que se contrapõem, dando a impressão de que o ensino de cada disciplina não possa servir aos objetivos gerais da educação pretendida. Há habilidades e competências cujo desenvolvimento não se restringe a qualquer tema, por mais amplo que seja, pois implica um domínio conceitual e prático, para além de temas e de disciplinas. (MEC, 2014, p. 15)

O que temos então? Em um primeiro momento, temos algo próximo ao modelo de desempenho, especificamente o modo *regional*. Ora, como é possível verificar, as disciplinas, antes *singulares*, foram reunidas em grandes grupos, perdendo, então, a autonomia e a identidade introjetada próprio deste modo anterior. No entanto, essa mudança de *singular* para *regional* não é fortuita, Bernstein (2003) dirá que “a crescente regionalização do conhecimento é, então, um bom indicador de sua tecnologização, de centralização do controle administrativo e dos conteúdos pedagógicos recontextualizados de acordo com a regulação externa”. (BERNSTEIN, 2003, p. 91) Ou seja, a partir de um processo de incremento da tecnologia, da centralização da administração e os conteúdos pedagógicos serem determinados por fatores externos às práticas pedagógicas, ou seja, a economia/mercado, temos a mudança de singular para regional. Um detalhe é que a *regionalização* é característica do ensino superior, pois como pontuamos, medicina, administração, arquitetura, são exemplos de regiões; entretanto, com este tipo ideal da noção de competência *oficial*, vê-se uma tentativa de *regionalizar* o Ensino Médio.

Por outro lado, da maneira que está disposto nos documentos oficiais, verificamos algumas semelhanças com o modo *genérico*. Os eixos cognitivos apresentam que as competências são orientadas para “experiências extra-escolares, trabalho e ‘vida.” (BERNSTEIN, 2003, p. 91) Para demonstrar esta ênfase em elementos além da escola, tomemos como exemplo a grande área “Linguagens, códigos e suas tecnologias”: a primeira competência desta área é

“aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” (MEC, 2013, p. 2); podemos observar, portanto, que há uma preocupação nas experiências que o jovem estudando do Ensino Médio encontrará fora da escola. Isto não está posto no *modo regional*.

Encontramos nos documentos oficiais uma expressão que recebe destaque em alguns discursos: a escola deve capacitar e desenvolver “competências para a vida”. Partindo do pressuposto de que o homem faz e se refaz a partir da sua *práxis*, é coerente a preocupação sobre as diversas competências para certo viver. Entretanto, a discussão de *competências para a vida* pretende elencar e delimitar quais são estes patrimônios de disposições necessários para a vida social. Assim como afirma Schwartz, “reutilizações, transferências, aprendizados multidimensionais, bloqueios” (1998, p. 5), isto tudo compreende os recursos que são dispostos, acionados ou desligados, no momento da ação. Como determinar quais competências são mais coerentes? Como definir o que deve ou o que não deve ser valorado? A *instabilidade* da noção de competência é querer listar um conjunto de “verbos” e ações que irão orientar os desafios postos pela vida. Por que *instabilidade*? Não há receita para a vida, não existe fórmulas para produção, reprodução e transformação da existência humana. Lopes e López (2010) explicam essa instabilidade a partir de uma noção de hibridização das competências³⁵:

Uma das reinterpretações hibridizadas das competências com orientações mais críticas é a perspectiva do conhecimento situado, contextualizado, buscando sintonia com dimensões cotidianas. No caráter híbrido de tal contextualização, no entanto, também prevalecem concepções instrumentais, pois tende a ser valorizado o conhecimento situado em um contexto de aplicação, [...]. Na medida em que as competências vão além das dimensões cognitivas, por vezes tornando nebulosas suas relações com o conhecimento, elas são igualmente pensadas no seu vínculo com os valores e as disposições dos sujeitos diante de situações-problema.” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p.100)

Dito isto, pode-se ver certa ambiguidade na noção de competência postas pelos documentos, porque é específico de seu discurso. Como assim? Como

³⁵ Para explicar a discussão que Lopes (2002) realiza sobre essa hibridização, citamos: Tais concepções de ensino contextualizado, relacionadas com a valorização dos saberes prévios dos alunos e dos saberes cotidianos, bem como relacionadas com o caráter produtivo do conhecimento escolar, contribuem para a legitimidade dos PCNEM junto à comunidade educacional. É preciso considerar, todavia, o quanto tais concepções estão hibridizadas aos princípios do eficientismo social. Os saberes prévios e cotidianos são incluídos em uma noção de contexto mais limitada em relação ao âmbito da cultura mais ampla. Contexto restringe-se ao espaço de resolução de problemas por intermédio da mobilização de competências.” (LOPES, 2002, p. 392)

demonstramos, os documentos apresentam semelhanças com o *modelo de desempenho*, com nuances do *modo regional* e *modo genérico*; estes, por sua vez, como aponta Bernstein (2003), possuem uma identidade projetada em fatores externos, sendo assim, a *instabilidade* é uma constante nesta noção. Diferente seria no caso de ainda prevalecer o *modo singular* ou ainda o *modelo de competência*, com os seus respectivos modos. Ainda é possível constatar que esta ambiguidade é a mesma que assola a noção de trabalho já pontuada acima. Segundo Schwartz (1998), temos duas dimensões sobre a noção de competência: indústria humana, ou seja, toda a produção realizada na existência, que se aproxima da ideia de trabalho no sentido ontológico; e a ideia de ganhos e conquistas realizados em um determinado momento histórico, em outras palavras, no capitalismo que, por sua vez, se assemelha a noção de trabalho histórico³⁶.

Neste íterim, o discurso presente sobre a ideia de *competência* é muito mais complexo e profícuo do que parece. Novamente, a expressão *competência* possuiu desdobramentos que são importantes para uma compreensão pertinente da atual conjuntura. A partir do exposto acima, constatamos que as noções correntes levam a crer que estamos sobe a égide de um *modelo de desempenho*, oriundo da recontextualização sofrida a ideia de competência, com nuances de dois modos: *regional* e *genérico*. Isto significa dizer que temos disciplinas agrupadas em áreas de conhecimento, com uma identidade projetada em fatores exteriores às práticas pedagógicas e direcionados para experiências além-escola – vida e trabalho. Quais são as implicações de tal modelo? Uma possível ambiguidade nas competências, já que são os fatores externos que determinam as práticas e perca da autonomia, não só pedagógica, mas principalmente política – antes existente no *modo singular*.

Há uma proposta pedagógica que enfatiza a raiz marxiana, a pedagogia histórico-crítica. Ela está permeando toda a proposta do ensino médio no Paraná, conforme já demonstramos. Dentro da discussão de modos e modelos a partir das reflexões de Bernstein, observamos que ele não inclui essa proposta – e indica como a mais radical a proposta de Paulo Freire. Assim, para que nossa

³⁶ A contribuição de Schwartz neste artigo citado é ainda mais interessante, pois o mesmo consegue elencar alguns ingredientes presentes nesta noção de competência: a) conceitos, porém desvinculados do caráter histórico; b) ao contrário do anterior, conceito vinculados ao aspectos histórico e conjuntural de determinado tipo de trabalho; c) a relação dialética entre o ingrediente a e b; d) a capacidade do sujeito de relacionar ambos, passando pelas relações tecidas no ambiente de trabalho; e) a competência coletiva, já que o fruto de um trabalho não é de um indivíduo apenas.

discussão fique mais consistente na comparação entre os estados e as razões para indicarmos o modelo de desempenho como o catalizador de todas as propostas, incluindo-se a do Paraná, explicaremos um pouco mais dessa teoria e proposta pedagógica.

4.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O SURGIMENTO DE UM NOVO *MODO*

Uma das dificuldades de realizar pesquisa de caráter científico é “não forçar” o objeto frente ao método, recorte e hipótese. É tênue a linha que separa incorrer na deformação do objeto para o mesmo estar de acordo com os pressupostos da pesquisa e a coerência de dar espaço ao objeto apresentar suas especificidades.

Quando apresentamos os *modos* dos estados para o Ensino Médio, reconfiguramos o esquema proposto por Bernstein (2003) e conseguimos encontrar alguns elementos que eram recorrentes e que podiam ser explicados pelo mesmo. Os *modos* relacionavam o *modelo de competência* com o *modelo de emancipação*, articulando os modos genérico, regiões, singulares com os princípios norteadores da escola integrada, concedendo ao Ensino Médio configurações distintas. Entretanto, sobre o esquema de Bernstein, é necessário destacarmos que o contexto sócio histórico no qual ele constrói é europeu, sendo assim, tendo como referencial as teorias criadas e em discussão no além-mar. Mesmo assim, Bernstein reconhece a influência de Paulo Freire e o relaciona com um dos modos, o radical. O Brasil, portanto, figura no esquema construído por Bernstein, porém não compreende outra prática pedagógica que direciona tanto as políticas públicas quanto as teorias explicativas sobre o Ensino Médio: a Pedagogia Histórico-Crítica.

Proposta por Saviani (2000) em *Escola e democracia*, a pedagogia histórico-crítica tem como fundamento epistemológico a Teoria Histórico-cultural de Vigotski que, em síntese, propõe um movimento dialético de construção do conhecimento que parte da prática, vai até a teoria e retorna para a prática, mas não a mesma, por agora esta prática será percebida em outro nível de abstração e compreensão. Seguindo os objetivos propostos pela pesquisa, tomamos como base a obra de Gasparin (2007) para a criação deste novo *modo*, visto que é a partir da didática que podemos perceber com mais clareza a inovação desta pedagogia no esquema de Bernstein.

Na introdução da obra de Gasparin (2007) figura a mesma justificativa e preocupação encontrada em todos os documentos oficiais que determinam os *modos* dos estados, os avanços tecnológicos fazem com que a aprendizagem na atual conjuntura sofra algumas transformações que a instituição escola não conseguiu acompanhar, sendo assim, o modelo de escola é questionado e, conseqüentemente, a figura do professor também o é. Frente a isso, o que fazer? Gasparin (2007) indica que existe uma nova dimensão da obtenção do conhecimento, não mais para obter uma nota alta na prova, mas: “qual a finalidade social dos conteúdos escolares?” (GASPARIN, 2007, p. 2) Com esta mudança, a ação dos agentes envolvidos no processo de aprendizagem também é nova: professor e alunos são corresponsáveis deste processo, portanto, o modelo de escola tradicional, *bancária*, não dá conta deste novo cenário.

Evidentemente, essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência, que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável. Se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola. (GASPARIN, 2007, p. 3)

Qual é esta nova forma de trabalho pedagógico? São cinco passos propostos por Gasparin (2007): a) prática social inicial do conteúdo; b) problematização; c) instrumentalização; d) catarse; e e) prática social final do conteúdo. Seguindo estes passos, teremos um processo de aprendizagem que, principalmente, leva em consideração o aluno como sujeito sócio histórico, pois inserido em um contexto histórico e social. Para que possamos construir o novo *modo*, vale uma breve explanação sobre cada um desses passos.

A Prática Social Inicial do Conteúdo é o primeiro passo deste método, mas o ponto de partida do processo de aprendizagem. Não é a escola, o professor, a sala de aula, o aluno que determina qual será o ponto de partida, mas sim a realidade social mais ampla na qual todos os agentes da aprendizagem estão inseridos. O agir humano sobre a natureza produz tanto a realidade material quanto a realidade simbólica, artística, econômica, cultural, religiosa. Isto faz parte da realidade social que deve ser levada em consideração na aprendizagem. Gasparin (2007), citando Corazza, deixa isso muito claro:

Na ação do homem sobre o mundo e dos homens entre si é que se constitui “[...] o patrimônio social e cultural, representado pelos instrumentos de produção, pelas forças produtivas, pelas relações sociais, pela linguagem, pelas instituições, pelo pensamento” (idem, ibidem). Esse patrimônio da humanidade possui especificidades próprias relativas à época, ao lugar, à história em que foi produzido. Isso significa que é sempre contextualizado e determinado por intenções e necessidades humanas. (GASPARIN, 2007, p. 4)

Uma vez que a realidade social mais ampla deve ser o primeiro momento da aprendizagem, a Prática Social Inicial caracteriza-se como uma preparação, a mobilização do aluno para a construção do conhecimento (GASPARIN, 2007, p. 15). O contexto histórico, social, político, cultural do aluno será levado em consideração para fazer com que o conhecimento seja objeto de conhecer para aquele aluno que, outrora, não o percebia deste modo. Assim como afirma Gasparin (2007), nenhum conhecimento é automaticamente interessante, portanto, é necessário relacionar este conhecimento científico partindo dos conhecimentos empíricos que os alunos têm. Feito isso, teremos uma possível ponte entre a disciplina, com seus conteúdos e conhecimento científicos, e a realidade social mais ampla do aluno, com conhecimento empíricos, senso comum, crenças, e assim por diante.

A Prática Social Inicial é a leitura de mundo trazida para a sala de aula. É a partir da leitura de mundo destes alunos que poderemos iniciar um processo de aprendizagem que interesse, no qual os alunos se mobilizem e sirva como diálogo entre professor e aluno para que possam juntos construir o conhecimento.

O próximo passo deste método é a Problematização, tão importante quanto o anterior para dar continuidade neste processo de aprendizagem conjunto de discente e docente. Assim como em pesquisas de cunho científico, a problematização é o incômodo, a dúvida, o desafio, um novo olhar, uma nova perspectiva. É a possibilidade da “transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada” (GASPARIN, 2007, p. 35), ou seja, partimos do conhecimento empírico, prático, alcançado pela Prática Social Inicial e questionamos o mesmo, “desnaturalizamos”, para que, em seguida, possamos alcançar a cultura elaborada. É na Problematização que questionamos a realidade social mais ampla.

Nesse processo de problematização, tanto o conteúdo quando a prática social tomam novas feições. Ambos começam a alterar-se: é o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições, bem como seu relacionamento com a prática. (GASPARIN, 2007, p. 36)

Ora, se na Prática Social Inicial foi percebido que a realidade social ampla é formada de várias dimensões, é na Problematização que o desmonte acontece e o aluno consegue perceber estas múltiplas dimensões. Além disso, é na Problematização a possibilidade de, ao mesmo tempo, questionar a realidade social ampla, mas também os conteúdos exigidos pela disciplina. Como assim? Gasparin (2007) afirma que, se é a Prática Social Inicial que indica o caminho a seguir, como, de antemão, determinar quais são os conteúdos, conceitos e temas a serem visto em cada disciplina? Se são as grandes questões sociais que devem nortear o processo de aprendizagem, como relacionar disciplina e conteúdos com a realidade social mais ampla? É a partir da Problematização que isto é possível, visto que é neste momento que deverão ser detectadas as questões que carecem de solução. Mas vejamos esta afirmação:

Os “principais problemas” são as questões fundamentais que foram apreendidas pelo professor e pelos alunos e que precisam ser resolvidas, não só pela escola, ou na escola, mas no âmbito da sociedade. Para isso se torna necessário definir quais conteúdos os educadores e os educandos, como cidadão, precisam dominar para resolver tais problemas, ainda que inicialmente, na esfera intelectual. (GASPARIN, 2007, p. 37)

Como definir estes conteúdos? O ideal seria definir os conteúdos a partir de um coletivo de educadores, de uma escola ou de cada área do conhecimento, partindo da prática social, localizando-a no tempo e espaço. Deste modo, teríamos um conjunto de indivíduos sociais, e não só professores e/ou alunos, determinando os conteúdos a serem ministrados. Em outras palavras, seria a própria sociedade apresentando quais são as questões e conteúdos que são condizentes com determinada conjuntura (GASPARIN, 2007, p.39). Ora, tanto na Pedagogia Histórico-crítica como nos modos sugeridos por Bernstein – modelo de competência e de desempenho, ambos apresentados no subtópico 3.2 -, temos essa preocupação em encontrar o sentido da aprendizagem em dimensões que extrapolam a esfera da escola. Perceba como esta pedagogia, pautada em um

método dialético, compreende a mesma preocupação de um arcabouço teórico distinto. Este é mais um elemento que afirma a impossibilidade de creditar na *dualidade* a explicação do real. Ao constatar essa similitude faz-se possível compreender como as propostas dos estados brasileiros conseguem articular os *modelos* assumidos como “opostos” – teoricamente, mas não por esta pesquisa que, desde o princípio, busca apresentar essa insatisfatória oposição -, e reorganizar os modelos propostos por Bernstein.

O terceiro passo, chamado de Instrumentalização, é o momento em que o conhecimento sistematizado “é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.” (GASPARIN, 2007, p. 53) Os alunos, ao se apropriarem do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para responderem as questões levantadas pela prática social, adquirem o conteúdo não por si mesmo, mas com um objetivo prático e concreto de resolver as questões postas por ele, pelo professor e pela sociedade (GASPARIN, 2007, p. 53). Em outras palavras, o conhecimento científico é cotejado e analisado a partir do conhecimento cotidiano (p. 55).

Logo em seguida da Instrumentalização, temos o quarto passo, chamado de Catarse. A partir do encontro da teoria e da prática, do científico e do cotidiano, o aluno realizará uma síntese deste encontro,

O educando mostra que, de um sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, conclui agora com uma síntese, que é o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem. É o momento em que indica quanto incorporou dos conteúdos trabalhados; qual seu novo nível de aprendizagem. (GASPARIN, 2007, p. 130)

É na Catarse³⁷ que o aluno incorpora efetivamente o conhecimento sistematizado, é quando ele compreende, toma para si o saber e responde aos anseios e dúvidas diante do real. Ele constrói uma nova visão de mundo, tem uma outra leitura da realidade; se distancia de uma perspectiva “naturalizante” da vida

³⁷ “Na Catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressituaando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido. Percebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social. O conteúdo tem agora para ele uma significação: constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social.” (GASPARIN, 2007, p. 133)

social e se aproxima da perspectiva histórica do social, porque é produzido “pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas situadas, desses mesmos homens.” (GASPARIN, 2007, p. 131)

O último passo da Pedagogia Histórico-crítica é, novamente, a Prática Social - Final. Partindo da realidade social ampla, problematizada e instrumentalizada com os conhecimentos acumulados, ao realizar a catarse, o resultado deste processo é o retorno a mesma realidade social, porém com uma nova postura, uma nova ação mental. Sair do concreto, ir para a abstração e retornar ao concreto pensado. A Prática Social Final é sempre uma prática, seja ela pedagógica-escolar ou futuramente profissional, entretanto, não pode-se perder de vista que além destes imperativos externos, a finalidade da escola é formar cidadãos (GASPARIN, 2007, p. 147).

A Prática Social Final é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica. É o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola. (GASPARIN, 2007, p. 148)

Isto posto, concluímos a breve explanação sobre a Pedagogia Histórico-crítica. Mas o que tudo isso se relacionada com a discussão que propomos com esta pesquisa? Ao realizarmos a análise dos *modos* de cada estado brasileiro para o Ensino Médio, percebemos que os *modelos* se articulam, destacando a insuficiência da *dualidade* para esclarecer as transformações do real. Neste ínterim, algumas categorias, principalmente aquelas propostas por Bernstein, possuem limitações se recontextualizadas para a realidade brasileira. Vimos como é complicado enquadrar os *modos* em apenas um ou outro modelo – de competência ou desempenho -, assim como é complicado perceber o *modelo de emancipação* em sua forma pura. A possível resposta a esse impasse a que chegamos pode ser encontrado com a Pedagogia Histórico-crítica. Com a explanação acima, é possível percebermos aproximações dos *modos* com esta pedagogia, mesmo que isto não esteja explícito nos documentos oficiais.

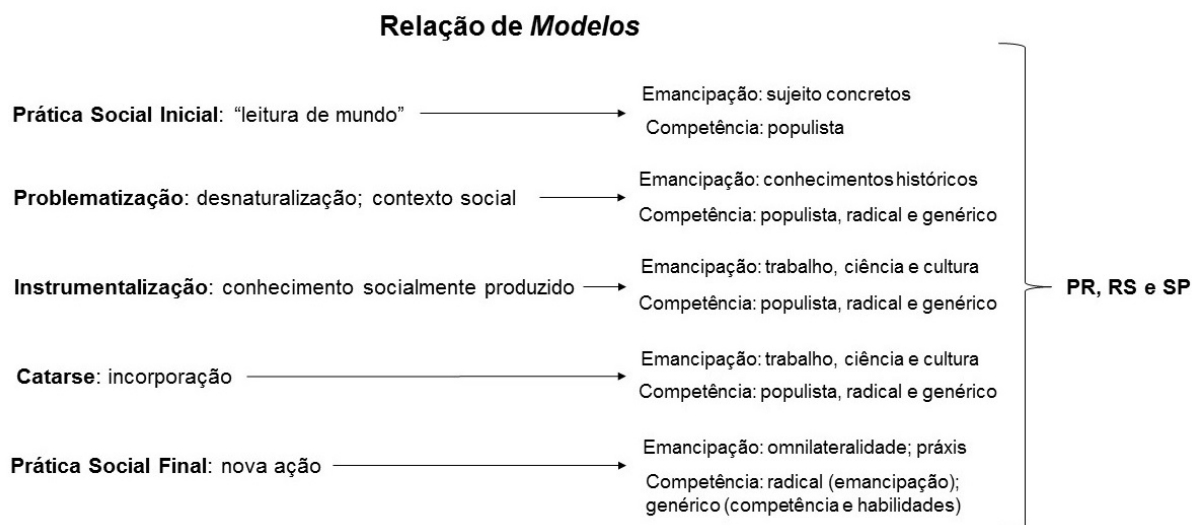
Um ponto que aparece em ambos estados é a preocupação em levar o aluno em consideração, torna-lo sujeito do processo de aprendizagem. Seja

em torno do léxico de Protagonismo Juvenil (SP), ou como sujeito localizado histórica e socialmente (PR e RS), a tentativa é a mesma: a Prática Social Inicial deve ser realizada, ou seja, temos que partir da leitura de mundo, da realidade social ampla, para que o sentido da aprendizagem seja restituído.

Quando a realidade social é considerada, tem-se como pressuposto que a escola não deve se limitar a propagar informações e conhecimentos, mas sim preparar para a vida. Isso significa que a escola é além de mercado de trabalho, de continuação dos estudos, ou quaisquer que sejam os outros projetos relacionados ao “pós” educação básica. Ambos os estados apresentam um cuidado em assinalar que a escolarização deve ser para a vida, pois o aluno será capaz de fazer uma leitura crítica da conjuntura (PR e RS) e construir o seu projeto de vida de acordo com a interpretação que faz da mesma (SP). Entretanto, esta postura exige uma outra perspectiva, também presente nos *modos* dos estados e na Pedagogia Histórico-crítica, o conhecimento não é fragmentado, dispostos em parte que não convergem. Pelo contrário, o argumento presente em todas as propostas é de que a interdisciplinariedade e a totalidade do conhecimento deve ser apresentada aos alunos, seja através de atividades de pesquisa (RS), através de atividades no contraturno (PR) ou a partir da elaboração de projetos de vida (SP) – onde o conhecimento é necessário para dar continuidade ao mesmo.

Isto posto, acreditamos que é possível a criação de um novo *modelo* explicativo para o Brasil, tendo como referência a Pedagogia Histórico-crítica, pois ela consegue articular ambos os primeiros *modelos* propostos por esta pesquisa. Este é mais um elemento que indica a limitação explicativa da chamada *dualidade estrutural*.

Figura 14 – Modelo da Pedagogia Histórico-crítica e o Modelo Emancipação e Competência



Fonte: elaborado pelo autor.

Isto posto, resta-nos chegar ao agente de todo esse fenômeno. Aquele que transforma, reproduz e/ou cria novos elementos a partir da sua ação. O foco da pesquisa, neste momento, será o jovem e a situação de classe na qual se encontra. Diante de todo esse movimento de *dualidade estrutural*, disputa de *modelos, modos*, está o agente, o jovem, que busca sobreviver.

4.3 AS JUVENTUDES: AGENTES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A “sociologia” do “social” (de que haveria de ser?) acabará aqui por se relevar como a problematização (sociológica) de certos problemas (sociais) sendo então que o *significante social* (predominantemente em forma de ideologia) se transforma em *significado sociológico* (predominantemente em forma de discurso científico). (PAIS, 1990, p. 146)

Iniciar o subtópico com as seguintes palavras de Pais (1990) norteia a escrita e a leitura do texto que seguirá. Ao longo de toda a pesquisa, o pano de fundo das ações que realizávamos era pensando neste deslocamento de *significante social* para *significado sociológico*. Para tanto foi necessário construir modelos e modos típicos-ideias do Ensino Médio no Brasil. Ao lançar mão deste pressuposto metodológico, explicamos apenas uma parte do real, sendo que diversos outros elementos e complicadores foram deixados de lado. Com o caminhar da pesquisa, fez-se necessário contrastar os modelos e modos típicos-ideais com a realidade e encontramos os fenômenos que foram apresentados neste capítulo. Por último,

devemos analisar e “olhar mais devagar” uma categoria, ou melhor, uma *fase de vida*, a qual o seu significado é predominantemente social, ou seja, *doxa*³⁸: a(s) juventude(s).

A necessidade de abordar esta problemática, mesmo que de maneira breve, se deve ao fato de que, paralelamente aos impasses teóricos fazendo a *dualidade* se desdobrar ao longo da história, ainda que os estados brasileiros criem *modos* de Ensino Médio distintos – e que questionam a *dualidade* -, há jovens que matriculam-se no Ensino Médio, há aqueles que desistem, outros que concluem e saem sem perspectiva, outros que trabalham e estudam, enfim, concomitante a esse conjunto de discussões e especulações, a(s) juventude(s) continuam evadindo, estudando, formando e vivendo socialmente.

Neste íterim, iremos realizar uma sucinta explanação sobre o conceito de juventudes, apresentaremos um conjunto de dados sobre o mercado de trabalho e os jovens no Brasil, em seguida resgataremos uma reflexão realizada por Pais (2001) e Foracchi (1977) para problematizar os dados apresentados.

Para iniciar a reflexão, levantemos algumas questões: Quais são os recursos que os jovens utilizam para superar a “crise” da educação? Quais são as trajetórias e os caminhos trilhados? Qual é o mercado de trabalho que eles encontram pela frente? Quais são os projetos de vida? Ora, todas elas dizem respeito a dimensão de agente dos jovens. O processo de aprendizagem envolve um conjunto de agentes: pais, professores, diretores, funcionários, políticos profissionais, mas é nos jovens que ele se efetiva. São os jovens que criam estratégias, que fazem escolhas, que pontuam e mudam os projetos de vida, que, literalmente, aprendem. Sendo assim, quem são esses jovens, ou o que é a(s) juventude(s)? Pais (1990), em um artigo, realiza um quadro teórico em torno da juventude. Chega a conclusão de que a sociologia da juventude percebe esta categoria a partir de duas perspectivas: a) a juventude é tomada como um conjunto social caracterizado pela “fase de vida”, principalmente, determinada pela idade, criando, assim, certa “cultural juvenil”; b) a juventude é tomada como um conjunto social diverso, caracterizado por diferentes fatores como situação econômica, partilha do poder, ocupação, interesses, habitação, etc., sendo assim, não poderíamos dizer de apenas uma *juventude*, mas *juventudes*. (PAIS, 1990, p. 140)

³⁸ Assim como é afirmado por Pais (1990), tomamos *doxa* como opiniões espontâneas e consuetudinárias.

De uma maneira mais simples, o que Pais (1990) tenta apresentar é que a juventude é pensada como *unidade* e como *diversidade*:

Era esse o treino que gostaria de também de exercitar ao propor que a juventude fosse principalmente olhada em torno de dois eixos semânticos: como aparente *unidade* (quando referida a uma fase de vida) e como *diversidade* (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros). (PAIS, 1990, p. 149)

A Sociologia da Juventude, por sua vez, ao invés de realizar um deslocar do caráter semântico, ou seja, ora pensar a juventude como unidade e ora diversa, os estudos sobre privilegiam uma ou outra dimensão semântica, dando origem a duas principais correntes de análises sobre os jovens: corrente geracional³⁹ e corrente classista⁴⁰.

Apenas com esses breves apontamentos em torno da questão da juventude, já nos distanciamos da *doxa* de considerar jovem aquele indivíduo que não está na adolescência, mas ainda não é adulto, e que possui idade entre os 17 e 25 anos. Entretanto, para irmos além da *doxa*, a noção *paradoxa* da juventude para a Sociologia é de que ela é uma *categoria construída socialmente*. Isso significa dizer que a noção de juventude é localizada no tempo, no espaço, nas circunstâncias específicas de política, economia e cultural. Ora, se a noção de infância surge entre os finais do século XVIII e começo do século XIX; se a noção de bebê é decorrente de mudanças na medicina; se a adolescência começou a ser pensada socialmente somente na segunda metade do século XIX; a juventude também tem o seu momento de “despertar”, quando ocorre um prolongamento dos tempos de passem entre adolescência e fase adulta, foi quando começaram a surgir certos *problemas sociais* – que viriam a se tornar *problemas sociológicos* – decorrentes deste prolongamento, que a juventude ganha seu espaço no social.

³⁹ “A *corrente geracional* toma como ponto de partida a noção de juventude quando referida a uma *fase de vida*, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude. Para esta corrente, em qualquer sociedade há várias culturas (dominantes e dominadas), que se desenvolvem no quadro de um sistema dominante de valores. A questão essencial a discutir no âmbito desta corrente diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais.” (PAIS, 1990, p. 152) Pais continua, neste mesmo texto, que a corrente geracional lança mão das teorias funcionalistas de socialização e também das teorias de gerações.

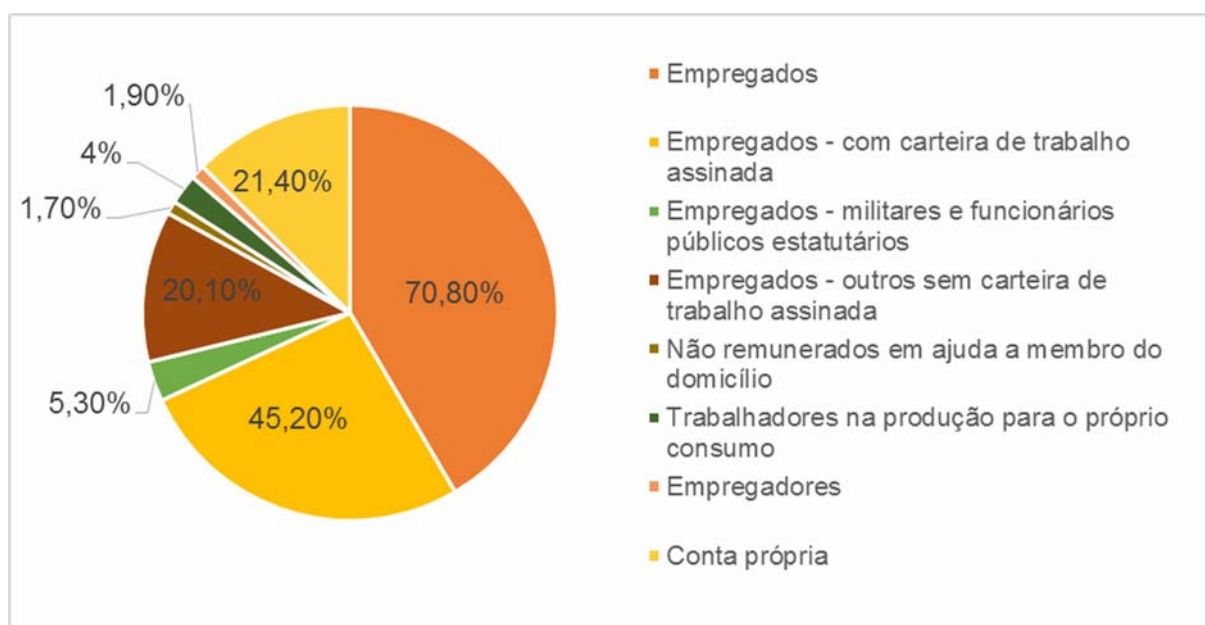
⁴⁰ “Com efeito, enquanto, para a corrente geracional, a reprodução se restringe à análise das relações intergeracionais, isto é, à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdos das relações sociais entre gerações, para a *corrente classista*, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos da reprodução de *classes sociais*. [...] acabem mesmo por ser críticos em relação a qualquer conceito de juventude, já que, mesmo entendida como *categoria*, acabaria por ser dominada por ‘relações de classes’”. (PAIS, 1990, p. 157)

(PAIS, 1990) Mas quais problemas são esses? Quais problemas sociais fomentam a criação de problemas sociológicos?

Segundo Pais (1990), os problemas que mais afetam a juventude são aqueles oriundos de uma dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Temos que lembrar que Pais escreve tendo como referência seu país de origem, Portugal. Será que o mesmo ocorre aqui no Brasil? Vale a pena olharmos alguns números referentes ao mercado de trabalho no Brasil e a relação com os jovens.

A figura abaixo representa graficamente a porcentagem de brasileiros com alguma ocupação e/ou emprego no ano de 2010.

Figura 15 – Ocupação e categoria do emprego no trabalho principal – 2010 - (%) - Brasil



Fonte: IBGE – Banco de Dados Agregados - elaborado pelo autor

Relacionando os dados de empregos com o nível de instrução, temos a seguinte realidade brasileira:

Quadro 2 – Grande grupo de ocupação segundo o nível de instrução – 2010 - Brasil

	Total	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Total	86.353.839	33.204.553	15.347.913	26.482.072	10.940.303	378.998
Diretores e gerentes	3.380.638	508.167	400.046	1.296.361	1.168.313	7.752
Profissionais das ciências e intelectuais	8.494.780	428.039	406.648	2.121.971	5.521.452	16.670
Técnicos e profissionais de nível médio	5.528.045	663.536	738.339	2.943.684	1.153.960	28.527
Trabalhadores de apoio administrativo	6.004.563	550.012	962.485	3.526.139	920.962	44.965
Trabalhadores dos serviços, vendedores dos comércios e mercados	14.379.354	4.393.073	3.243.692	5.961.837	697.420	83.331
Trabalhadores qualificados da agropecuária, florestais, da caça e da pesca	7.390.489	5.787.676	929.120	586.897	68.419	18.376
Trabalhadores qualificados, operários e artesãos da construção, das artes mecânicas e outros ofícios	9.812.945	4.992.569	2.237.321	2.381.563	164.901	36.591
Operadores de instalações e máquinas e montadores	6.989.495	2.997.478	1.691.651	2.163.840	109.588	26.936
Ocupações elementares	17.377.753	10.635.806	3.517.971	3.033.830	123.407	66.739
Membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares	489.112	25.477	68.412	295.240	97.908	2.075
Ocupações mal definidas	6.506.665	2.222.720	1.152.227	2.170.711	913.972	47.035

Fonte: IBGE – Banco de Dados Agregados - elaborado pelo autor

Além dos dados destacados em negrito, que representa o maior número de pessoas ocupadas nestes grandes grupos de ocupação, o que nos chama atenção é a diluição em diversos grupos de ocupação daqueles que possuem ensino médio completo e superior incompleto. Verificamos que é no setor

de serviços onde encontra-se a maioria de empregados (5.961.837), porém a média das outras ocupações é de, aproximadamente, 4,2 milhões de pessoas. Portanto, aqueles com ensino médio completo pode inserir-se em diversas ocupações.

Diferente é a realidade dos que não possuem instrução ou ensino fundamental incompleto (a maioria da população do Brasil). Segundo os dados acima, 12,3%, ou seja, 10.635.806 milhões de pessoas que trabalham em ocupações elementares⁴¹, além da expressiva participação no total daqueles que trabalham no grande grupo de ocupação “trabalhadores qualificados da agropecuária, florestais, da caça e da pesca”⁴²: de 7.390.489 milhões de pessoas, 5.787.676 milhões possuem esta ocupação com a referida instrução.

Portanto, os dados apresentam a seguinte condição: sem instrução ou com o fundamental incompleto, as oportunidades de emprego serão em ofícios mais pesados, braçais, de produção ou manutenção, enquanto que, se completo o ensino médio, poderá transitar nos diversos ramos, porém com uma maior possibilidade na prestação de serviços.

Sobre o ensino superior, dos aproximadamente 11 milhões possuidores de diploma, 5,5 milhões, aproximadamente, trabalham com ciência, o trabalho intelectual, escola, educação, saúde, urbanismo, ou seja, profissões que exigem, pelo menos, a graduação como seleção.

Por sua vez, o nível de instrução “fundamental completo e ensino médio incompleto”, também pertinente, com o maior número de pessoas empregadas nas já referidas grandes ocupações – serviços e elementares. Importante destacar que, como veremos abaixo, a partir da taxa de abandono do ensino médio (em torno de 10%), percebemos a qual trabalho esse jovem se destina: não em um sentido normativo, mas visualizando a totalidade, são nestes dois grandes grupos de ocupações que haverá maior possibilidade de emprego.

⁴¹ Segundo o modelo de Classificação de Ocupações para Pesquisa Domiciliares (COD) do IBGE, ocupações elementares são: trabalhadores domésticos; de limpeza; lavador de veículos e outras limpezas manuais; da agropecuária, pesca e florestais; da mineração, construção, indústria de transformação e transporte; preparação de alimentos; ambulantes dos serviços e afins; coletores de lixo; mensageiros, carregadores de bagagens, entregadores de encomenda e diversas outras ocupações elementares que não foram classificadas. Em outras palavras, é o trabalho pesado simples, porém essencial à vida social.

⁴² Segundo o mesmo critério de classificação – COD –, o IBGE entende trabalhadores da agropecuária, florestais, da caça e da pesca: cultivo de horta, viveiros e jardins; criadores e trabalhadores da pecuária; avicultores e seus respectivos trabalhadores; apicultores, sericultores e os trabalhadores desta área e pescadores e caçadores.

O ganho que temos com esses números é desnaturalizar o termo “mercado”. Exceto reflexões sobre reestruturação produtiva, flexibilização, ou seja, discussões mais teóricas, o “mundo do trabalho” não é apresentando como em um retrato. Fiéis a esse objetivo – de elaborar um retrato – vamos a mais alguns dados.

Quadro 3 – Seção de atividade e grupo de idade – 2010 - Brasil

	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos
Total	5.390.928	10.743.940	12.206.523
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	959.748	1.164.829	1.233.377
Indústrias extrativas	12.187	46.854	71.130
Indústrias de transformação	671.602	1.563.425	1.672.384
Eletricidade e gás	7.321	26.605	35.542
Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação	25.784	57.028	71.174
Construção	340.160	731.252	809.086
Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	1.275.157	2.350.335	2.322.441
Transporte, armazenagem e correio	111.279	356.592	515.135
Alojamento e alimentação	250.991	415.104	417.839
Informação e comunicação	71.124	222.117	239.607
Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	53.197	164.593	216.127
Atividades imobiliárias	15.241	40.285	49.440
Atividades profissionais, científicas e técnicas	119.672	345.802	418.724
Atividades administrativas e serviços complementares	166.593	425.245	481.616
Administração pública, defesa e seguridade social	154.640	430.411	563.537
Educação	141.505	436.299	647.987
Saúde humana e serviços sociais	74.945	327.963	555.202
Artes, cultura, esporte e recreação	59.208	118.504	129.056
Outras atividades de serviços	136.055	274.263	335.807
Serviços domésticos	342.891	507.289	640.923
Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais	58	260	473
Atividades mal especificadas	401.572	738.886	779.916

Fonte: IBGE – Banco de Dados Agregados - elaborado pelo autor

São 28.341.391 a soma de jovens de 15 a 29 anos. No quadro acima, separamos por grupos de idade, 15 a 19 anos, 20 a 24 anos, 25 a 29 anos. A maior concentração de jovens com emprego é na seção de atividade “comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas”, seguido da seção “indústria de transformação”. A seção construção também compreende um número expressivo de jovens, chegando a 809.086 jovens no intervalo de idade de 25 a 29 anos. Para

chegarmos a outro nível de investigação, relacionamos os grupos de idades a partir do nível de instrução: médio completo e superior completo. Feito isso, correlacionamos a seção de atividade exercida por esse jovem. O resultado será apresentado em seis tabelas organizadas em *ranking*, do maior até o menor, com no máximo de 10 seções de atividade.

Tabela 11 – Jovens de 15 a 19 com Ensino Médio completo e Superior Incompleto exercendo alguma atividade de trabalho - 2010 - Brasil

1	Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	389.050
2	Indústrias de transformação	189.462
3	Atividades mal especificadas	103.189
4	Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	82.958
5	Administração pública, defesa e seguridade social	69.470
6	Atividades administrativas e serviços complementares	68.504
7	Educação	68.006
8	Atividades profissionais, científicas e técnicas	62.349
9	Alojamento e alimentação	58.007
10	Serviços domésticos	47.218

Fonte: IBGE – Banco de Dados Agregados - elaborado pelo autor

Tabela 12 – Jovens de 20 a 24 com Ensino Médio completo e Superior Incompleto exercendo alguma atividade de trabalho - 2010 - Brasil

1	Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	1.336.604
2	Indústrias de transformação	784.066
3	Atividades mal especificadas	376.192
4	Administração pública, defesa e seguridade social	289.194
5	Educação	269.524
6	Atividades administrativas e serviços complementares	248.076
7	Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	240.411
8	Atividades profissionais, científicas e técnicas	224.537
9	Saúde humana e serviços sociais	205.411
10	Construção	197.700

Fonte: IBGE – Banco de Dados Agregados - elaborado pelo autor

Tabela 13 – Jovens de 25 a 29 com Ensino Médio completo e Superior Incompleto exercendo alguma atividade de trabalho - 2010 - Brasil

1	Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	1.241.294
2	Indústrias de transformação	798.327
3	Atividades mal especificadas	343.011
4	Administração pública, defesa e seguridade social	282.402
5	Saúde humana e serviços sociais	262.602
6	Educação	258.008
7	Atividades administrativas e serviços complementares	252.463
8	Transporte, armazenagem e correio	243.118
9	Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	211.595
10	Construção	208.660

Fonte: IBGE – Banco de Dados Agregados - elaborado pelo autor

O que foi feito: separamos os dados do quadro 2 a partir do grupo de idade. O resultado encontrado foi esse: nos três grupos de idade selecionados, jovens com o ensino médio completo e/ou superior incompleto, trabalham no “comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas”⁴³ e na “indústria de transformação”⁴⁴. Ou seja, foi reafirmado o que tínhamos constatado no quadro 2.

A realidade empregatícia para jovens com ensino superior adquire outros formatos ao longo dos anos. Vejamos as tabelas.

Tabela 14 – Jovens de 15 a 19 com Superior Completo exercendo alguma atividade de trabalho - 2010 - Brasil

1	Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	6.458
2	Atividades mal especificadas	3.990
3	Indústrias de transformação	2.833

⁴³ Compreende-se nesta seção as seguintes atividades: comércio de veículos, reparação, manutenção, comércio de peças e acessórios, postos de combustíveis; comércio de: produtos alimentícios, bebidas e fumo, produtos agropecuários; vestuário, calçados, eletrodomésticos, livros, produtos farmacêuticos; supermercado e hipermercado; lojas de departamento e comércio varejista em geral.

⁴⁴ Por indústria de transformação compreende-se: fabricação de produtos alimentícios e bebidas; fabricação de produtos de fumo; fabricação de produtos têxteis; confecção de artigos de vestuário e acessórios; fabricação de celulose, papel e produtos de papel; metalurgia básica; fabricação de veículos automotores, reboques e carroceiras; reciclagem, dentre outras atividades aqui não elencadas.

4	Educação	2.654
5	Atividades profissionais, científicas e técnicas	2.423
6	Atividades administrativas e serviços complementares	2.408
7	Saúde humana e serviços sociais	2.042
8	Administração pública, defesa e seguridade social	1.774
9	Informação e comunicação	1.042
10	Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	917

Fonte: IBGE – Banco de Dados Agregados - elaborado pelo autor

Tabela 15 – Jovens de 20 a 24 com Superior Completo exercendo alguma atividade de trabalho - 2010 - Brasil

1	Educação	111.469
2	Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	96.736
3	Atividades profissionais, científicas e técnicas	75.717
4	Saúde humana e serviços sociais	70.899
5	Indústrias de transformação	59.316
6	Atividades mal especificadas	57.977
7	Administração pública, defesa e seguridade social	57.515
8	Informação e comunicação	37.860
9	Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	33.880
10	Atividades administrativas e serviços complementares	28.576

Fonte: IBGE – Banco de Dados Agregados - elaborado pelo autor

Tabela 16 – Jovens de 25 a 29 com Superior Completo exercendo alguma atividade de trabalho - 2010 - Brasil

1	Educação	317.509
2	Saúde humana e serviços sociais	225.016
3	Atividades profissionais, científicas e técnicas	218.382
4	Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	207.793
5	Administração pública, defesa e seguridade social	190.408

6	Indústrias de transformação	146.791
7	Atividades mal especificadas	130.986
8	Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	105.919
9	Informação e comunicação	88.250
10	Atividades administrativas e serviços complementares	53.561

Fonte: IBGE – Banco de Dados Agregados - elaborado pelo autor

O “comércio” aparece em primeiro no *ranking* apenas entre aqueles jovens de 15 a 19 anos que, possivelmente, concluíram algum curso superior de nível técnico, justificativa essa de figurarem entre aqueles com ensino superior completo. Entretanto, a situação dos grupos de idade 20 a 24 anos e 25 a 29 anos é diferente: “educação” é a seção de atividade que aparece em primeiro em ambas as relações, seguido de “comércio” para os jovens de 20 a 24 anos e “saúde humana e serviços sociais” para os de 25 a 29 anos. Portanto, o ensino superior, como apontam os dados, possibilitam aos jovens ocuparem atividades diferentes da do comércio.

Os números acima, portanto, servem para indicar a especificidade da realidade brasileira. A *doxa* sobre o mercado de trabalho sai e entra em cena a *paradoxa* desta expressão, uma vez que agora conhecemos quais são os possíveis caminhos que o jovem trilhará ao concluir a educação básica, ou qual é o caminho que trilha durante a educação básica. Diante disso, compreendemos para qual mercado de trabalho este jovem teria que estar preparado – comércio, educação e indústrias -, entretanto, quais são as reais possibilidades de emancipação que o jovem brasileiro possui? Como afirma Pais (1990), “toda interrogação é um produto da incerteza ou uma pressuposta tentativa de desmistificação de uma certeza dada como inquestionável” (p. 144), sendo assim, será que existe certeza na busca por uma emancipação do jovem pela educação? Este mercado conseguirá absorver a demanda de pessoas capacitadas? A *dualidade estrutural* é capaz de explicar as estratégias dos jovens? Frente a esse conjunto de interrogações, que desmistificam ainda mais a análise pautada em prescrições, vale resgatarmos algumas problematizações sobre juventude sugeridas por Pais (2001) e Foracchi (1977).

Sobre a possível emancipação juvenil, via educação e inserção no mercado de trabalho, recordemos uma das primeiras tabelas que apresentamos no

primeiro capítulo: mais de 50% dos responsáveis por domicílio no Brasil possuem um rendimento mensal de R\$339 até R\$1356 reais. Será possível um jovem alcançar a vida adulta (na perspectiva da corrente geracional) com um rendimento destes? Isso significa: é possível sair da casa dos pais, constituir família, estabelecer um espaço social próprio com um salário desses? Ora, “a emancipação dos jovens, que tradicionalmente tem culminado com a constituição de um ‘lar’ próprio, habitualmente precedida pela obtenção de um emprego, encontra-se, nesta perspectiva, cada vez mais bloqueada” (PAIS, 1990, p. 142); portanto, mais uma vez, a *dualidade*, quando propõe uma educação para emancipação e outra para o mercado de trabalho, não consegue perceber o entrelaçar destes dois pressupostos: emancipa-se a partir de um emprego, e têm-se um emprego capaz de emancipar quando possui disposições para tal. Temos o que Pais (2001) chama de *profecia*. Existem várias *profecias* que são institucionalizadas por decretos políticos e, quando o são, arrastam consigo diversas outras *profecias*. Pais (2001) cita o exemplo da *profecia* de que “falta formação profissional para os jovens”, decorre desta asserção uma outra, a de que a escola não prepara adequadamente para o mercado de trabalho, por último, chega-se à conclusão de que a solução para o problema da não inserção dos jovens no mercado de trabalho é simplesmente a formação profissional⁴⁵. Como romper com esse *ciclo de profecias*? Somente com questionamentos, reflexões, buscando a *paradoxa*, podemos ir além das *profecias*. É com um olhar mais demorado, na tentativa de fugir a maniqueísmo, com certo distanciamento que conseguiremos romper com certos imbróglis práticos e teóricos.

Na tentativa de ir além da *doxa*, a primeira ação que temos que considerar, segundo Pais (2001), é ter ciência de que vários jovens escapam às estatísticas de emprego e de desemprego. Na obra que tomamos como referência, Pais (2001) faz uma explanação sobre a complexidade da categoria desemprego e de como é difícil defini-la em termos gerais. É com essa consciência que devemos ler os números acima. Sabemos que eles representam apenas uma parte da realidade, que vai muito além da posta e apresentada nesta pesquisa. Uma maneira

⁴⁵ “No entanto, cabe perguntar: não será que as dificuldades de inserção profissional por parte de alguns jovens traduzem menos uma suposta inadequação da escola ao mercado de trabalho do que um campo privilegiado onde se exerce a seleção social? Com esta interrogação estamos a pôr em dúvida a profecia original e o rol de todas as outras que se lhe encadeiam. Ao mesmo tempo, admitidos condições de possibilidades de outras realidades.” (PAIS, 2001, p. 46)

de conseguir perceber as nuances, as transformações, o “invisível”, é, ao invés de lançar mão de modelos prescritivos, conseguirmos apreender as performances dos jovens frente ao mercado de trabalho e a educação.

Vale a pena persistir em olhar os jovens através de “vidros esfumados” – quais modelos estatísticos *post fact* – que se contentem com a mera totalização dos efeitos de infinitas opções individuais que, no seu conjunto, valem apenas uma “ordem” artificial? Certamente que o tecido social se encontra sujeito a prescrições e a normatividades. Mas também é verdade que não haveria mudança social se não existissem diferenças ontológicas entre as estruturas e práticas, sistema e eventos, estados e processos, normas e comportamentos.” (PAIS, 2001, p. 22)

Ir contra esses modelos ortodoxos, significa privilegiar o caráter crescente performativo que perpassam as culturas juvenis, evidenciando a *diversidade e aleatoriedade* da passagem que realizam à fase adulta – ou vida ativa. (PAIS, 2001) Mas como apreender essa aleatoriedade e diversidade se - como está expresso na impossibilidade explicativa da *dualidade* – nosso arcabouço teórico não está preparado para tal? Para dar conta de um *jogo de vida labiríntico*⁴⁶, temos que lançar mão de uma *sociologia da pós-linearidade*.

Tratar a trajetória de vida de maneira linear não permite compreender as múltiplas ações e a semântica que são atualizados a todos momentos na vida cotidiana. Quando tomamos a biografia como um encadeamento linear de acontecimentos, eventos, fatos, deixamos de lado a riqueza de detalhes e de pontos que explicam tanto quanto, ou mais, do que este enfileiramento prescritivo.

Mas será que os métodos da *linearidade* nos dão verdadeiramente contra das turbulências da vida? Perante indícios claros de que as vidas de muitos jovens não seguem trajetórias lineares, impõe-se pensarmos em métodos pós-lineares de aproximação à vida dos jovens. São tão importantes os *alinhamentos* de vida quanto os seus *desalinhamentos*; são tão relevantes as *lienações* de vida quanto as suas alienações, estas últimas bem mais difíceis de apreender. (PAIS, 2001, p. 72)

Qual o motivo de resgatarmos toda essa discussão sobre juventude? Mais uma vez, frente a essa impossibilidade de tratar a juventude e a trajetória de

⁴⁶ “As utopias de vida, ao constituírem-se em terrenos labirínticos, geram alternativa, a ambivalência, a discordância, a ‘probabilidade do improvável’ (Luhman). A vida social moderna encontra-se sujeito a um profundo processo de reorganização social que acompanha uma expansão dos mecanismos de desmembramento institucional que libertam as relações sociais dos seus enraizamentos locais. [...] As suas vidas são labirintos de encruzilhadas e de utopias, mas as aparentes saídas do labirinto desembocam em novos labirintos de encruzilhadas e de utopias. Há que saber viver no labirinto da vida.” (PAIS, 2001, p. 57)

vida dos jovens de maneira linear, definida, prescritiva, ortodoxa, visto que a conjuntura apresentar os desalinhamentos, os desarranjos, os recomeços, muito mais relevantes que outrora; tudo isso suscita e fortalece a nossa descoberta na pesquisa: a *dualidade estrutural*, os modelos, os modos, todos eles são ressignificados na prática, pelos agentes, no real/social.

Feito essa explanação mais teórica, auxiliado por Pais (1990; 2001), cabe-nos apresentar as reflexões realizadas por Foracchi (1977), pois as mesmas conseguem apresentar outros complicadores para pensarmos o jovem, a(s) juventude(s), o estudante e o trabalhador.

Em seu livro “O estudante e a transformação da sociedade brasileira”, Foracchi discute a complexidade de compreender o jovem enquanto estudante e trabalhador. Partilhando dos pressupostos acima pontuados, ela também considera a(s) juventude(s) *construída socialmente*, sendo assim, irá se preocupar em analisar as relações intra e extrafamiliares que os jovens tecem na sua vida social. Em busca de apreender a questão de uma maneira profunda, consegue identificar *estilos de dependência* relacionados com a *situação de classe* que o jovem e sua família ocupa, perpassado pela possibilidade de construir uma *autonomia* frente a *manutenção* – o que possibilidade agregar a condição de *estudante* à de *jovem* – lançando mão de uma *situação de trabalho*. Todos estes fatores são evidenciados na tentativa de elucidar a complexidade e, por vezes, o paradoxo do trabalho, do emprego, do ser estudante e também os limites explicativos que algumas categorias e conceitos impõe e impossibilitam perceber essa realidade⁴⁷.

Acima descrevemos o que podemos considerar jovem. Mas todo jovem é estudante? Todo jovem trabalha? O que significa considerar um jovem como estudante? Quais são os caminhos que possibilitam essa mudança de papéis? E o trabalho, qual a sua relação com a juventude e os estudos? Ora, por que estas questões são relevantes para a pesquisa? Uma vez que tentamos compreender como este mercado de trabalho é apresentado para estes agentes do processo de aprendizagem, é importante considerarmos as problemáticas sociológicas contidas neste fenômeno. Sendo assim, a primeira contribuição, partindo dos pressupostos

⁴⁷ “Demais, a tarefa central do sociólogo que pretende explicar uma realidade há de ser a de acompanhar o movimento de constituição e renovação dos processos e das estruturas e não a de comprimi-los, como entidades abstratas, em esquemas analíticos estabelecidos e consagrados.” (FORACCHI, 1977, p. 8)

de Foracchi (1977), é de que para o *jovem* agregar a condição de *estudante* é necessário que o mesmo tenha garantido as *condições de manutenção*⁴⁸. Em poucas palavras, condições de manutenção se refere a capacidade de sobreviver socialmente, ou seja, moradia, alimentação, transporte, consumos culturais, círculos sociais, assim por diante. Portanto, este *jovem* está submetido a dois caminhos, distintos, mas semelhantes em suas consequências, para garantir a *manutenção*: a) a família o mantém para que possa estudar; b) ele arranja um emprego e concilia com os estudos. Destas duas estratégias possíveis, desdobram-se diversos elementos complicadores desta condição de *estudante* – de total interesse se o nosso compromisso é compreender o Ensino Médio no Brasil.

A *condição de manutenção* ser assumida pela família estabelece *relações de dependência* deste jovem estudante para com ela. Entretanto, essa dependência é ambígua, pois, ao mesmo tempo em que o jovem, como estudante, recebe certa autonomia - de ideia, círculos de amizades, de relações sociais –, está submetido a pressões e compromissos com a família. Como afirma Foracchi:

Aqui está o sentido ambíguo da dependência a que antes nos referimos: só na qualidade de totalmente mantido é que o jovem dispõe de condições para ser um estudante. E são, paradoxalmente, esses mesmos fatores que criam obstáculos à sua realização pessoal porque reprimem, inclusive, as mais simples manifestações da vontade autônoma. Como ser estudante, e portanto, categoria social independente, se não é possível deixar de ser, ao mesmo tempo, jovem dependente, submisso e comprometido? (FORACCHI, 1977, p. 28)

Esta relação de dependência, mesmo que aparentemente⁴⁹ tranquila, não é passiva: há *estilos de dependência* que modificam essa relação, porém, o modo de reagir do jovem estudante está condicionado pela natureza da instituição que garante a *manutenção* (FORACCHI, 1977, p. 27), ou seja, neste caso, é depositada sobre a família uma autoridade que restringe possibilidade de ação do estudante. Acima de tudo, é importante apreender quais são as condições sociais nas quais os vínculos de dependência são construídos. Logo mais iremos pontuar qual a importância da *família* além da dimensão intrafamiliar. Por ora, vamos

⁴⁸ “O jovem, para transformar-se em estudante, deve, em nossa sociedade, modificar os vínculos de dependência que o prendem à família redefinindo, assim, sua condição de manutenção. A autonomia equivale, no plano do comportamento, das atitudes e valores, à responsabilidade de manutenção.” (FORACCHI, 1977, p. 58)

⁴⁹ Um dos estudantes entrevistados por Foracchi afirma “Entre mim e meu pai não há oposição porque eu sempre quero o que ele quer.” (FORACCHI, 1977, p. 27)

ao outro caminho possível de garantir a *manutenção*. Último detalhe importante sobre esse primeiro caminho: temos a constituição do *jovem* enquanto *estudante* apenas, pois a seguir veremos como se desdobra essa condição em outras duas: o estudante que trabalha e o trabalhador que estuda.

Uma vez que a *manutenção* não é garantida pela família é necessário lançar mão de um trabalho para tal, pois assim é possível ser estudante. Neste caso, temos a *autonomia*⁵⁰ de *manutenção*. O estudante que trabalha já não necessita, integralmente, da família para se manter e ser estudante, pelo contrário, muitas vezes, ele auxilia a mesma. Diferente da *relação de dependência* do jovem estudante, o estudante que trabalha possui certa autonomia frente à família e a *manutenção*. Entretanto, a condição do estudante que trabalha também é ambígua e paradoxal. Com um “olhar mais demorado”, é possível percebemos que

O trabalho, tal como aqui transparece, não se reveste de qualquer sentido claro de emancipação. Nada mais é senão o prolongamento, em outro nível, da situação de dependência. Os mesmos mecanismos geradores de conflito e responsáveis pela acomodação mantêm-se atuantes neste setor, acrescidos, porém, de um novo elemento. O estudante que trabalha, vive, na sua própria condição, a fragmentação do estudante. (FORACCHI, 1977, p. 48)

Dito em outras palavras, a autonomia, que o jovem conquista através do trabalho, só é em alguns aspectos: na *manutenção* e a possibilidade de ser estudante. Entretanto, ao trabalhar, este estudante concilia o seu tempo entre trabalho e estudo. Por vezes, este trabalho não o satisfaz, vê como “perca de tempo”, “irritante”, “sem sentido”, porém não pode abrir mão do mesmo, uma vez que é ele que garante os estudos. Novamente, a possível emancipação que o jovem poderia desfrutar como estudante, lhe é solapada pela necessidade de trabalhar para manter a sua condição de estudante. A emancipação é fragmentada, a vida é separada entre trabalho e estudo, o *ser* estudante é fragmentado.

⁵⁰ “Isto, no entanto, só se concretiza quando, empenhado na ação, o jovem se relaciona com o adulto como personalidade autônoma. Podemos assim definir o significado fundamental da autonomia: *a responsabilidade de manutenção fundamentada na redefinição de papéis*. Este aspecto deve ser destacado como conclusivo para a compreensão das situações interpessoais.” (FORACCHI, 1977, p. 56) Esta é a definição de autonomia que respalda toda a reflexão de Foracchi, porém, existem outros intelectuais que discutem a relação de autonomia, liberdade e independência: PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude(s), autonomia e sociologia: Redefinindo conceitos transversais a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. In: DAYRELL, Juarez [et al.] (org.). Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: editora UFMG, 2012. p. 372 – 393.

Ainda sobre aquele jovem que possui autonomia de manutenção, temos a realidade do trabalhador que estuda. Pode parecer apenas um jogo de palavras, mas a condição deste sujeito é diversa. O estudante que trabalha, apesar de auxiliar a família na sua manutenção, ou como retribuição, além da necessidade de trabalho antes mesmo do Ensino Médio ou Ensino Superior, o seu trabalho está relacionado a esfera individual, como importância particular. De outro lado, temos o trabalhador que estuda, no qual o *estudo* é um acidente, e não o trabalho. Neste caso, o jovem

Deveria, portanto, decidir-se por um curso que não se incompatibilizasse com o trabalho porque, este sim, exige e absorve a maior parte das energias. O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória e, por essa razão, referimo-nos a esse jovem trabalhador que estuda. (FORACCHI, 1977, p. 49)

A dependência que determina o comportamento do jovem trabalhador que estuda extrapola as relações intrafamiliares. Como assim? Ora, mesmo que, como acabamos de pontuar, o trabalhador que estuda, trabalha porque é responsável pela manutenção da família, além desta necessidade de “primeira instância”, podemos identificar um outro conjunto de forças que vincula este jovem a sua família ou ao seu trabalho: a situação global que produz a sua condição ou *situação de classe*. (FORACCHI, 1977) Se, num primeiro momento, o curso fica em segundo plano, porque trabalhar e estudar dispense muita energia, neste segundo caso, o curso se desenvolve à mercê do sucesso profissional do trabalhador.

Isto posto, verificamos como o jovem e as condições sociais das quais participa e sofre influência interfere no seu comportamento e na sua possibilidade de *emancipação* ou participação do *mercado de trabalho*. Resta-nos analisar um último e pertinente elemento: a *situação de classe*.

Foracchi (1977) propõe um caminho teórico para considerarmos a classe para a compreensão da(s) juventude(s). Com a análise do jovem, do jovem estudante, do jovem estudante que trabalha e o jovem trabalhador que estuda, fica evidente a complexidade das *relações de dependência* que perpassam este jovem. Portanto, não é possível considerar essa categoria como estanque, cristalizada; sendo assim, Foracchi (1977) lança mão da noção de *estilo* para apreender as variações e a multiplicidade desta manifestação social:

[...] os grupos, nos quais é engendrado ou modificado determinado estilo de pensamento, não são entidades cristalizadas mas envolvem relações entre indivíduos, nas quais se expressa, também, o estilo de convivência, peculiar ao grupo. Há, então, um estilo nas relações sociais, no qual está compreendido aquilo que poderíamos designar como o *estilo do grupo*. (FORACCHI, 1977, p. 63)

Concordando com Mannheim quando define a ideia de *estilo de pensamento*, Foracchi também percebe que as relações nas quais os jovens estão envolvidos, intra ou extrafamiliar, dizem respeito a um estilo de grupo. Neste ínterim, se falamos de certo estilo de grupo, deve-se levar em consideração *estilos de convivência*, visto que a convivência nada mais é do que a interação entre os seres humanos. Uma vez que existem grupos que possuem convivência distintas, podemos afirmar em *estilos de dependência* distintos para tais grupos: as relações de dependência variam conforme os indivíduos envolvidos, as condições sociais, a conjuntura histórica e assim por diante. Ora, mas diante de tantos imponderáveis, como identificar e ser possível a análise dos jovens e das relações que tecem? Ainda seguindo os pressupostos metodológicos de Mannheim, Foracchi (1977) busca por *relações de localização* e, em se tratando de uma sociedade urbano-industrial, encontra nas *relações de classe* a resposta ao *estilo de dependência* aos quais os jovens estão submetidos (p. 66 e 67).

A *situação de classe* – outra expressão para designar esta *localização* a que nos referimos acima – interfere no comportamento juvenil na medida em que o jovem é socializado pela família. Assim como diz Foracchi:

Como lembra Merton, “os familiares operam como um elemento de transmissão dos valores e objetivos dos grupos a que pertencem; sobretudo da classe a que pertencem ou da classe com a qual se identificam”. Ainda que esse nexos não seja explícito ou admitido pelo estudante, ele é, sem dúvida, percebido, ou, pelo menos, pressentido [...]. (FORACCHI, 1977, p. 93)

Se é na e pela família que é garantida a possibilidade do jovem se tornar estudante, a classe à qual pertence a família irá definir o comportamento deste jovem. O estudante percebe a situação de classe através da família, portanto, as relações de dependência – seja por conta da retribuição, da manutenção ou de perceber como “natural” o manter-se pelos familiares – são perpassados por valores que não dizem respeito somente àqueles indivíduos, mas pelo sistema global, por uma conjuntura, por relações extrafamiliares. Isto fica mais evidente quando o estudante trabalha ou o trabalhador estuda, pois já tece relações e percebe as

condições sociais distintas das do âmbito familiar, porém com grandes semelhanças, visto que a família ocupa uma *situação de classe*. Foracchi (1977) desenvolve diversos exemplos sobre essa interferência da classe no comportamento juvenil, principalmente da classe média, marcada por sucessos e fracassos, improvisação e rotina, vocação e artifícios, tudo para alcançar os seus desígnios (p. 89).

Dito isto, tendo postas todas as cartas à mesa, qual a leitura que podemos realizar da realidade do jovem no Brasil? Partindo dos pressupostos metodológicos de Pais (1990; 2001), temos que ser capazes de apreender a não-linearidade da(s) juventude(s) que, frente a atual conjuntura encontra um mercado de trabalho “pré-determinado” e enxuto em remuneração, lançará mão de estratégias diversas para viver socialmente – entre elas, podemos imaginar a realização do Enem, frequentar cursos técnicos, evadir do Ensino Médio para “fazer bicos”, se matricular no ensino noturno. A pós-linearidade defendida por Pais (1990; 2001) ganha carne e sangue quando respaldada na pesquisa de Foracchi (1977), apresentando os complicadores que envolver ser jovem, estudante e trabalhador na sociedade brasileira. Cabe fazer uma pergunta: será que o debate e as disputas atuais em torno do sentido e do conteúdo do ensino médio, pautados no “ou” isso “ou” aquilo – no caso, ou formatamos algo com os pressupostos marxianos da emancipação da classe trabalhadora, negando qualquer proposta de preparação para o mercado de trabalho, ou negamos qualquer possibilidade de aprendizado profundo dos conteúdos em nome do mercado de trabalho, no sentido liberal da formação da técnica aplicada – dá conta das demandas e explica o que acontece com os jovens estudantes, os estudantes que trabalham, os trabalhadores que estudam, os que fazem trabalhos absolutamente precários, desde os mantenedores de sua família até aqueles que garantem sua condição de estudante? Diante de tantos imponderáveis, resta, talvez, a dica de Latour (2012):

Para empregar um *slogan* da ANT, cumpre “seguir os próprios atores”, ou seja, tentar entender suas inovações frequentemente bizarras, a fim de descobrir o que a existência coletiva se tornou em suas mãos, que métodos elaboraram para sua adequação, quais definições esclareceriam melhor as novas associações que eles se viram forçados a estabelecer. (LATOUR, 2012, p. 31)

Desde as propostas dos estados analisados (PR, RS e SP), passando pelo ENEM e pelas análises de outros estudiosos até aqui reunidos,

percebemos que o jovem, os estudantes, vieram para o centro dos debates. Nas três propostas estaduais, com toda força e evidência, aparece o sujeito alvo das políticas. Isso já dá uma pista que há um ir além das dicotomias em termos abstratos e de projetos políticos externos ao Brasil ou mais distantes em termos da dinâmica brasileiros e de cada estado. Os traços do debate histórico em torno do ensino médio reaparecem sobre a simplificação: o ensino médio deve preparar para quê? Ensino superior ou mercado de trabalho? Emancipação de classe ou mercado de trabalho? Para a vida ou para o mercado de trabalho? Para a cidadania e para o trabalho? Mas e a superação das desigualdades sociais? E o socialismo? E por aí vão perguntas que são do embate político. São legítimas, são reais. Contudo, o que resulta disso depende das condições sociais, das situações possíveis em cada conjuntura histórica. E em termos sociológicos, temos que fazer outras perguntas que admitam todas essas em disputa.

Podemos perceber que elas estão presentes nas propostas analisadas, mas recontextualizadas, reencaminhadas para soluções diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feita essa incursão histórica, política, social, cultural, em torno da questão do Ensino Médio e dos sentidos atribuídos a essa etapa da educação, podemos propor algumas reflexões finais que, muito além de servir de fechamento, poderá ser o princípio de novas pesquisas e contribuições.

A LDB de 1996 traz uma importante contribuição para superar a referida *dualidade estrutural*. O corpo do texto é claro:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – (revogado).

§ 2º (revogado.)

§ 3º os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º (revogado.) (BRASIL, 2014, p. 24 – 25)

O Ensino Médio como etapa final da educação básica indica uma possível resolução do problema impasse *entre* ensino propedêutico ou para o mercado de trabalho, os incisos II e III deixam claro que o Ensino Médio deverá

preparar para o trabalho, para a cidadania e possibilitar a preparação básica para prosseguir com os estudos. Os *modos* de cada estado conseguem compreender esta situação e articulam as suas propostas buscando atender à LDB de 1996, que não define como ensino propedêutico ou técnico, mas como última etapa da educação básica. A diversificação dos caminhos é mantida, cada estado propõe um sentido.

A *dualidade estrutural* reaparece, entretanto, quando há interpretações da LDB no âmbito acadêmico, no MEC e também nos estados. Como vimos, cada estado propõe um modelo que se aproxima de um ou de outro polo dessa *dualidade* – mas isso não significa dizer que reafirmam a *dualidade*, visto que articulando ambos os *modelos* e até, no caso do *modo* no Paraná, com a Pedagogia História-crítica, cria novos *modelos*. Além da Pedagogia Histórico-crítica, que traz elementos passíveis de serem compreendidos como um *novo modelo* nesses dois em disputa, o *modo* do Paraná propõe o *macrocampo* que, como vimos, extrapola as características depositadas em um modelo de desempenho com seus modos singulares e regiões, pois apenas realoca as disciplinas próximas, mas é salvaguardada a identidade de cada uma. Por sua vez, o *modo* do Paraná dialoga, em grande parte, com o referencial teórico presente no *modelo de emancipação*, quando atribui às noções de trabalho, ciência, tecnologia e cultural como eixos orientadores.

O estado do Rio Grande do Sul também traz uma solução criativa e inovadora para a *dualidade*, pois propõe o Seminário Integrado como um espaço no qual as disciplinas estarão em contato mais próximo com as outras – o que lembra o modelo de desempenho e a discussão sobre singular e regiões -, porém fomentadas e discutidas a partir de demanda-necessidade e situações-problema do contexto em que os agentes estão inseridos – isso aproxima o *modo* do modelo de competência, principalmente, do modo radical e populista, ambos produtores de um discurso que acredita na emancipação do sujeito no coletivo.

Por último, na sequência da pesquisa, temos o estado de São Paulo que, em um primeiro momento, pode parecer localizado somente no *modelo de mercado*, pois as propostas resgatam o discurso de competências e habilidades; entretanto, quando analisamos alguns pilares do PEI, principalmente, a noção de Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida, pode-se encontrar elementos recorrentes

nas outras propostas e no outro *modelo*, o jovem agente do conhecimento no centro da aprendizagem.

Constata-se que nessa teia de diversificações de pesquisas sobre o ensino médio, o conjunto de teóricos mobilizados nesta dissertação, utilizam seus pretéritos teóricos para interpretar e parecem reafirmar a *dualidade*: aqueles que defendem uma escola mais simples, apenas profissionalizante, com o objetivo de inserir no mercado de trabalho – *modelo de mercado*; e aqueles outros que anseiam por uma escola unitária, a mesma para todos, com o objetivo final de emancipação – *modelo de emancipação*. Ambas interpretações ideológicas não conseguem perceber a conjuntura do Ensino Médio que fora problematizada, nesta pesquisa, com o Enem e as juventudes.

Como vimos, frente a diversificação de propostas apresentadas pelos *modos* de cada estado, o Enem funciona como um catalizador, o qual resume as diferentes propostas em apenas em um modelo: desempenho. Este processo de reunir toda a diversificação em uma maneira de agir própria de um dos modelos, o de desempenho, decorre da recontextualização que o conceito de competência sofre quando sai do campo acadêmico e vai para o campo pedagógico. Por que falamos de competência? Porque é esta a noção que fundamenta o Enem – que fora influenciado pelas DCNs de 1998, estas, por sua vez, influenciadas por documentos internacionais, como a Carta Jomtien, os documentos publicados pela CEPAL e o Relatório Delors, confeccionado a pedido da Unesco.

Se antes, no campo acadêmico, a partir das reflexões de algumas áreas das Ciências Sociais (antropologia cultural, linguística, psicologia, sociologia, sociolinguística), a competência remetia a um conjunto de procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo, quando este conceito muda de lugar, ele adquire novos significados. Neste ínterim, podemos pensar em um modelo de competência e um modelo de desempenho, ambos com três modos de aplicação que, ao se tornarem “pacotes pedagógicos”, pode ocorrer de o discurso ser um, porém as práticas serem opostas. O que isso significa? O Enem, quando afirma estar pautado em competências, as suas práticas podem ser identificadas como próprias de outro modelo, de desempenho; é um exame que busca mensurar resultados, abrindo diversas possibilidades de ingresso em universidades e cursos técnicos e tecnológicos, busca verificar o que ainda falta para o aluno conseguir uma nota alta, fala-se em habilidades, ou seja, o discurso do modelo de desempenho.

Isto posto, o exame não consegue apreender todas as desigualdades de trajetórias das situações juvenis – sejam elas econômicas, sociais, políticas, culturais -, porque procura por “ausências”, mede desempenho, verifica as competências que faltam para determinada atividade. Como vimos no tópico sobre juventudes, as trajetórias juvenis são desalinhamentos, desarranjos, recomeços, a linearidade não consegue responder e perceber as práticas do real. Lembrando a ideia de Pais (2001), temos que ir rompem com *profecias*, ir além da *doxa* – portanto, *paradoxa* - para compreendermos quais são as reais condições de um jovem se tornar estudante. Vimos que esse processo é mais complexo do que aparenta. Os vínculos de dependência são de várias dimensões, o que impede a certeza de que, por exemplo, educar para a emancipação é simples, ou a tal preparação para o mercado de trabalho é possível. Não queremos negar a necessidade da existência da prática de medida dos alunos egressos do Ensino Médio, mas concomitante com esta prática, deverá existir a compreensão da diversificação – que está latente em todas as esferas aqui apresentadas – teóricas (*modelos*), políticas (*modos*) e sociais (*jovens*).

Quais as consequências para as definições do ensino médio? Quais as consequências para o ingresso nas universidades? Quais as consequências para o ingresso no mercado de trabalho – formal, informal, precário, etc.?

Sem a pretensão de responder todos estes questionamentos, encerramos com a certeza de que, ao fazermos um esforço de estranhamento e desnaturalização da reflexão sociológica, encontramos diversas outras problemáticas latentes e carentes de explicação. O Ensino Médio precisa ser repensado tendo como ponto de partida a diversificação que a LDB garante, ao mesmo tempo que assume esta etapa como a última da educação básica. Tem que ser levado em consideração o papel que os exames e avaliações incidem sobras as práticas e propostas para esta etapa e, por último, não menos importante, pensar o Ensino Médio deverá ser um exercício de refletir sobre os agentes que dele fazem parte, os jovens.

REFERÊNCIAS

- ALVES NETO, Henrique Fernandes. **Ensino Blocado: uma análise dos seus desdobramentos no Colégio Estadual Vicente Rijo, Londrina – PR**. 2012. Monografia (Bacharel em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. *In*: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 25 – 48.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BALTAR, Ronaldo. **O ponto morto**. Londrina: ED. UEL, 2000.
- BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio: relatório pedagógico 2008**. Brasília: Inep, 2009.
- _____. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. *In*: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em: 15 set. 2013.
- _____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- _____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- _____. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

CARVALHO, José Sergio F. de. O declínio do sentido público da educação. **R. bras. Est. pedag., Brasília**, v.89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COHN, Gabriel (org.). **Weber**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003 [Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 13].

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação**. São Paulo: Editora Nova Canção, 2008.

COSTA, Cláudio Fernandes. O ENEM e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir – destaques**. Brasília: UNESCO, 2010.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo soc.** 1999, vol.11, n.2, pp. 231-254.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigma. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 187 – 206.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr 2013.

_____. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: BRASIL, Secretaria de estado da Educação. **O Ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implementação na rede pública estadual do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: _____; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 53-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087 – 1113, Especial – Out. 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 49-64.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

IBGE. **Censo Demográfico 2010 – Resultados Preliminares do Universo**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares/conceitos_definicoes.pdf. Acessado em: 23 dez 2013.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, Dec. 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucessos escolares nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social**. Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol. 23, n. 80, pp. 386-400.

LOPES, Alice Casimiro; LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educ. rev.** [online]. 2010, vol. 26, n. 1, pp. 89-110.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Dicionário de Indicadores Educacionais**. MEC: Brasília, 2004.

_____. **Matriz de referência Enem**. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CFQQFjAF&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3FItemid%3D%26gi>

d%3D841%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download&ei=8diUUqj8MMnfgkeLxIGgDg&usg=AFQjCNEBErO2r5AbiC6gzUth25gl4ga_iQ&sig2=EoIVXdm2Wr0A3zaY1yjPfw&bvm=bv.57155469,d.eW0&cad=rja. Acessado em: 26 nov 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e educação integral. Coordenação geral do ensino médio. **Programa Ensino Médio Inovador: documentos orientador**. MEC: Brasília, 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ensino_medio_inovador/documento_orientador_proemi_2013.pdf. Acessado em: 21 mai 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acessado em: 03 fev 2014.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, mai./ago., 2011.

MENEZES, Luis Carlos de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, aug. 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, Apr. 2012.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abril. 2007, p. 137-181.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), p. 139-165.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2003.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude(s), autonomia e sociologia: Redefinindo conceitos transversais a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *In*: DAYRELL, Juarez [et al.] (org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2012. p. 372 – 393.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Ofício Circular nº 10/2013 – GS/SEED**. Curitiba, 2013a.

_____. Superintendência da educação. **Orientações pedagógicas para adesão e elaboração do projeto de redesenho curricular do ensino médio inovador no Paraná**. Curitiba, 2013b. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ensino_medio_inovador/orientacoes_pedagogicas_adesao_execucao_proemi1.pdf. Acessado em: 21 mai 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 108-135, set/2002.

QUINTANEIRO, Tania. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acessado em: 02/11/2013.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 37-52.

REZENDE, Maria José de. O capitalismo brasileiro e as modernizações desvinculadas da modernidade. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 207-232, mai/2006.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: AMBAR, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2010 – 2014**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acessado em: 24 mai 2014.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educ. rev. [online]**. 2011, n.40, pp. 195-205.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

_____. Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Médio Integral**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Acessado em: 02 jun 2014a.

_____. Secretaria da Educação. **Informação Básicas – Programa Ensino Médio Integral**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>. Acessado em: 02 jun 2014b.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. O choque teórico da politecnia. Trabalho, **Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio. *In*: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 97 – 116.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educ. Soc., Campinas**, v. 19, n. 65, Dec. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 07 nov. 2013.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.