

Romulo Bassi Piconi

**O ENSINO MÉDIO DIANTE DA “NOVA” CONDIÇÃO
JUVENIL: DISPUTAS E CONSENSOS EM TORNO DOS
SENTIDOS DA ESCOLARIDADE (2003-2016)**

Dissertação submetido(a) ao Programa
de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana
Pedrosa Marcassa

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC.

Piconi, Romulo Bassi

O Ensino Médio diante da "nova" condição juvenil
: disputas e consensos em torno dos sentidos da
escolaridade (2003-2016) / Romulo Bassi Piconi ;
orientadora, Luciana Pedrosa Marcassa, 2018.

128 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Políticas Educacionais. 3.
Juventude. 4. Ensino Médio. I. Marcassa, Luciana
Pedrosa. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“O ENSINO MÉDIO DIANTE DA “NOVA” CONDIÇÃO JUVENIL: DISPUTAS E CONSENSOS EM TORNO DOS SENTIDOS DA ESCOLARIDADE (2003-2016)”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/05/2018

Dr^a Luciana Pedrosa Marcassa (PPGE/CED/UFSC - Orientadora)

Dr^a Adriana D'Agostini (PPGE/CED/UFSC - Examinadora)

Dr^a Mariléia Maria da Silva (FAED/UDESC Examinadora)

Dr^a Sandra Luciana Dalmagro (PPGE/CED/UFSC - Examinadora)

Dr Jéferson Silveira Dantas (PPGE/CED/UFSC - Suplente)

Luciana Pedrosa Marcassa
Adriana D'Agostini
Mariléia Maria da Silva
Sandra Luciana Dalmagro

Romulo Bassi Piconi

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MAIO/2018

Edison Antonio Paim
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de reconhecer que ter sido estudante da Universidade Federal de Santa Catarina nos últimos anos foi um grande privilégio ao qual me orgulho muito e que fortaleceu as minhas convicções de que é necessário sempre lutar por uma universidade democrática e autônoma. O trabalhador em educação que hoje sou foi forjado nesta instituição pública vivenciando as contradições das políticas educacionais implementadas, mas que me possibilitaram vislumbrar o potencial que uma universidade possui na direção da transformação social.

Agradeço a minha orientadora Luciana pela paciência e suporte durante este árduo processo de pesquisa. Sou muito privilegiado pela oportunidade de ter sido orientado por ela, pois vejo nela uma pesquisadora exemplar que não dissocia os debates teóricos da necessidade de luta.

Agradeço às educadoras Olinda, Eneida e Rosalba que me acompanharam nas atividades da linha de pesquisa e foram fundamentais para o meu amadurecimento teórico e para a minha formação crítica. Sou grato também às professoras Adriana, Marileia e Sandra que trouxeram contribuições valiosas para o refinamento das ideias deste trabalho.

Gostaria de agradecer também as mulheres incríveis Luísa, Carol, Cândida e Evelyn que, desde a graduação, tem me acompanhado e compartilhado dos meus sucessos e angústias, me deram suporte tanto material quanto emocional durante a pesquisa e a quem sou muito grato de tê-las como amigas.

Agradeço também a minha família, em especial minha mãe Liana e irmã Larissa por serem responsáveis pelas bases éticas e políticas que pautam os meus posicionamentos, me dão o amparo necessário para buscar novos desafios e compartilham comigo inquietações e inconformismos em relação aos sistemas de opressão da nossa sociedade.

Por fim agradeço aos queridos amigos Diego, Mauri, Érico, Carol e, em especial Maíra, que foram encontros muito agradáveis que a vida me proporcionou, me acompanharam na etapa final da pesquisa e que seguem compartilhando comigo novas aventuras.

À todas e todos, o meu sincero Muito Obrigado!

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as mudanças propostas para o Ensino Médio durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016) em um contexto de conformação de uma “nova” condição juvenil e de ampliação da obrigatoriedade da educação escolar.

Nas últimas décadas, políticas de juventude foram concebidas adotando a compreensão de que a condição juvenil é constituída pela heterogeneidade dos sujeitos e formas diferenciadas de viver a juventude. Na educação, essa diversidade de “juventudes” legitimou propostas de mudanças curriculares por meio do Programa Ensino Médio Inovador e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, segundo os documentos, fizeram-se necessárias para adequar a escola aos “anseios e interesses” dos jovens. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica que analisa os pareceres do Conselho Nacional de Educação que aprovam estas mudanças curriculares, bem como um balanço bibliográfico da produção sobre juventude e ensino médio em anos recentes, com foco nos autores que contribuíram na elaboração das políticas do período analisado. Considerando que as políticas expressam o resultado do embate vivido por diferentes forças sociais e apropriações de ideias dos mais diversos grupos de forma a conquistar uma maior adesão ao projeto societal hegemônico, este trabalho discute que essas mudanças curriculares respondem aos novos sentidos e contornos conferidos à relação dos jovens com o mundo produtivo e com a escola. Sob o pretexto de garantir o direito à educação e atender à diversidade de anseios e expectativas dos jovens, as mudanças propostas criam a ilusão da democratização do ensino, mas não rompem com a dualidade estrutural que marca a educação, promovendo, assim, uma adequação dos jovens às novas demandas sociais e produtivas.

Palavras-chave: Juventude. Ensino Médio. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the changes proposed for secondary education throughout Workers' Party governments (2003-2016) in the context of conformation of a "new" youth condition and expansion of compulsory school education. In the last decades, youth policies were conceived by adopting the understanding that the youth condition is constituted by the heterogeneity of the subjects and different ways of living the youth. In education, this diversity of "youths" legitimized proposals for curricular changes through the Innovative Secondary Education Program and the new National Curriculum Guidelines for Secondary Education which, according to the documents, were necessary to adapt the school to the "interests and expectations" of the youth. Documental and bibliographical research were used to analyze the Educational National Council's reports that approved those curricular changes. Also, a bibliographic balance on youth and secondary school in recent years were made, focusing on authors that actively contributed to the policy-making in the studied period. Considering that policies express the result of the struggle experienced by different social forces and the appropriation of ideas from the most diverse groups in order to achieve greater adherence to the hegemonic societal project, this work showed that these curricular changes answer the relationship between young people, the productive world and with the school. Under the pretext of guaranteeing the right to education and meeting the diversity of young people's expectations with multiple possibilities of schooling itineraries, the proposed changes create the illusion of the democratization of education, once they do not break with the structural duality that marks education and seek adapting young people to new social and productive demands.

Keywords: Youth. Secondary Education. Educational Policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CP	Conselho Pleno
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OM	Organizações Multilaterais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODEB	Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução	15
<i>A pesquisa e o pesquisador: entre essência e aparência</i>	24
<i>Educando para o consenso: questões de Estado e hegemonia</i>	26
<i>Políticas Educacionais, Discurso e Hegemonia: produzindo consentimentos</i>	32
<i>Estrutura do Trabalho</i>	36
Capítulo 1: Estado e Educação: novas estratégias de produção de consenso	39
<i>A escola no contexto das reformas</i>	44
<i>Escola e trabalho na sociedade de classes</i>	50
<i>Governo Lula: um governo de conciliações</i>	53
Capítulo 2: “Juventudes” e sua Emergência na Política Educacional	65
<i>Jovens: entre representações e políticas</i>	70
<i>Políticas Públicas: juventude em pauta</i>	73
<i>“Juventudes” e uma nova condição juvenil</i>	78
Capítulo 3 – O Ensino Médio diante da “nova” condição juvenil ... 87	
<i>Educação como Direito Social</i>	93
<i>Unidade e Flexibilidade do Ensino Médio no Brasil</i>	102
<i>Os Sujeitos/Estudantes do Ensino Médio</i>	112
Considerações Finais	119
REFERÊNCIAS	123

Introdução

Esta dissertação analisou as mudanças propostas e operadas no Ensino Médio durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016)¹, em um contexto de ampliação da obrigatoriedade da educação escolar e de conformação de uma “nova” condição juvenil. A ideia de uma “nova” condição juvenil foi amplamente disseminada neste período por uma série de sujeitos coletivos, muitos deles atuando diretamente na formulação de políticas públicas, que defenderam que a condição juvenil – modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2007; SPOSITO, 2005) - seria caracterizada pela diversidade das maneiras de se vivenciar essa condição a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, entre outros (DAYRELL, 2007), ressaltando as diferentes características, práticas sociais e universo simbólico que os jovens apresentam em relação às gerações anteriores (DAYRELL, 2007).

Nas políticas educacionais, a ideia de uma “nova” condição juvenil legitimou propostas de mudanças curriculares para o Ensino Médio, em particular por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)², que se justificaram pela necessidade de atender aos diferentes “anseios e interesses” dos jovens na sua diversidade, e ao mesmo tempo garantir o acesso, permanência e sucesso do jovem estudante na escola. Diante desse cenário, esse trabalho buscou compreender os sentidos sobre a escolaridade expressos nos documentos dessas políticas legitimadas pela conformação de um novo entendimento sobre o jovem.

As referidas mudanças curriculares foram acompanhadas, para citar algumas iniciativas governamentais, da aprovação da Emenda

¹ O período analisado corresponde aos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016). Importante notar que o segundo mandato de Dilma Rousseff foi marcado por uma reconfiguração das forças políticas e interrompido bruscamente por um processo de impeachment.

² O Programa Ensino Médio Inovador foi criado com a aprovação da “Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio” - Parecer CNE/CP 11/2009 (BRASIL, 2009), e tinha como objetivo apoiar propostas inovadoras de organização curricular. A proposta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi aprovada pelo Parecer CNE/CEB 5/2011 (BRASIL, 2011) e instituída pela Resolução 2/2012.

Constitucional 59/2009, que definiu a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, da consolidação do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), que fortaleceu os sistemas de avaliação e financiamento da educação sob controle do Governo Federal, e da construção de uma Política Nacional de Juventude, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), do Estatuto da Juventude e do Sistema Nacional de Juventude³. Enquanto nas políticas dos governos anteriores⁴ os vocábulos “jovem” e “juventude” e os pretensos “interesses” desse grupo social eram pouco presentes nos documentos por eles produzidos, dando muito mais ênfase aos vocábulos “aluno”, “estudante”, ou mesmo “adolescente”, a partir de 2003 a “juventude” se torna elemento central na formulação das políticas tanto no sentido de reconhecer os efeitos do aprofundamento das desigualdades econômico-sociais sobre essa população quanto por reconhecer nela uma importante estratégia para o desenvolvimento nacional.

Essas iniciativas foram propostas quando o Partido dos Trabalhadores (PT) venceu as eleições em 2002, ou seja, por um governo que gerou uma grande expectativa de rompimento com as políticas neoliberais implementadas na década de 1990. Historicamente, o PT foi sustentado por uma base composta por movimentos sociais e setores progressistas da sociedade brasileira que viam no governo eleito uma possibilidade de mudança na direção política. Por isso, esses mesmos setores passaram a atuar e a contribuir na elaboração das políticas do novo governo, especialmente nos anos iniciais. Entretanto, como os governos do PT vieram a se configurar na perspectiva da aliança de classes, as políticas públicas então formuladas expressam o resultado do embate vivido por forças sociais diferentes e antagônicas, bem como a apropriação de ideias dos mais diversos grupos como estratégia de obtenção de consensos para a conquista de maior adesão ao projeto societal hegemônico. Diante disso, é necessário considerar como as políticas públicas para a educação, objeto deste estudo, dialogam com a conjuntura econômico-social, com os interesses das classes em luta e com as ideias dos diferentes grupos sociais que disputam a hegemonia.

³ A Secretaria Nacional de Juventude e o Projovem foram instituídos pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e o Sistema Nacional de Juventude, junto ao Estatuto da Juventude pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

⁴ Quantitativamente nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 1998, a palavra juventude aparece somente 1 vez contra 23 vezes nas atuais Diretrizes (2011).

Nesse mesmo sentido, precisamos olhar para o modo como as políticas para a população jovem, implementadas nos governos do Partido dos Trabalhadores, incluindo as educacionais, compreendem a relação dos jovens com o mundo produtivo e com a escola, em um contexto de dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho (desemprego juvenil), prolongamento da escolarização e da moratória desta parcela da população e de violência a que muitos jovens estão submetidos nas periferias das grandes cidades. Outros aspectos a serem considerados dizem respeito à exigência de força de trabalho “qualificada” para sustentar o processo de acumulação capitalista, a consolidação das políticas neoliberais reformadas com a emergência do chamado “Terceiro Setor” como corresponsável pela garantia de direitos sociais, a mercantilização e financeirização da educação, o envolvimento das organizações multilaterais e empresariais na elaboração e condução de diversas políticas públicas e a mudança de políticas de caráter universal para políticas com foco em grupos específicos e minorias sociais. É nessa complexa conjuntura que discursos sobre direito à Educação e direito à Juventude são produzidos, entrelaçados e recontextualizados nas políticas públicas, que passam a considerar como parte da juventude parcelas da população antes restritas às economicamente mais favorecidas.

O trabalho se situa no âmbito dos estudos sobre Educação, Trabalho e Políticas Públicas e está inserido na pesquisa “Juventude Pobre e Escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade” (2013-2017) do Núcleo de Estudos sobre as Transformações do Mundo do Trabalho (TMT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tem por objetivo investigar as relações que a juventude pobre estabelece com a escola, problematizando as causas e processos de abandono escolar, bem como os motivos da permanência e vínculo com a escola (MARCASSA, 2017).

A análise das políticas aqui realizada se fundamenta nos elementos teórico-metodológicos utilizados pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), também da UFSC, que busca compreender os processos de produção das diretrizes políticas para a educação presentes nos documentos das políticas (EVANGELISTA, 2012), tendo como base os conceitos, conteúdos e discursos presentes nestes (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Este trabalho teve como embrião uma inquietação pessoal sobre a implementação de programas federais, em especial o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em uma escola da rede pública estadual de Florianópolis. Diante desta inquietação, desenvolvi uma pesquisa (PICONI, 2015) que abordava tanto os mecanismos que uma política

utiliza para criar adesão e se legitimar, quanto os processos de apropriação e recontextualização da política no interior da escola. Neste trabalho, observei que o ProEMI era apresentado como um “programa de apoio a inovações curriculares”, com o objetivo de fortalecimento da autonomia escolar e de poder de decisão da escola. Contudo, percebi que a escola se submetia às condições materiais, aportes conceituais, orientações metodológicas, sistema de financiamento e instrumentos de controle e avaliação definidos e impostos pelo Governo Federal, via contratos de adesão ao programa. Tratava-se de uma autonomia subordinada, portanto. Também identifiquei, por meio de entrevistas com gestores, como essa política era apropriada pelos sujeitos na escola, a partir de recontextualizações e resistências às propostas do programa. Para eles, as possibilidades de inovações curriculares permitiam à escola oferecer uma preparação mais adequada para os estudantes para seu futuro ingresso na Educação Superior.

Naquele momento, a “juventude” e os “jovens” foram temas transversais para a pesquisa, mas a presença destes termos tanto nos documentos analisados quanto nas entrevistas realizadas me motivou a aprofundar os estudos sobre o lugar dessa juventude nas disputas em torno dos sentidos da escolaridade, em especial quanto ao Ensino Médio, objeto agora deste trabalho.

As questões sobre Ensino Médio e Juventude que este trabalho explora emergem em um contexto no qual diversas políticas públicas convergem no sentido de universalizar o acesso à escola e aumentar a escolaridade média do brasileiro. Historicamente, a escola é marcada pela desigualdade de acesso entre as diferentes camadas sociais. No Brasil, enquanto parcelas minoritárias da população acessam o Ensino Médio e prosseguem os estudos no Ensino Superior, formando-se para o trabalho complexo, para a maioria da população a escola tem como função o preparo de trabalhadores para o trabalho simples.

Ao longo do século XX, o desenvolvimento das forças produtivas e as lutas da classe trabalhadora passaram a demandar uma maior escolarização da população e do Estado o dever de garantir essa escolarização. Desde a Constituição de 1934, a Educação é considerada direito de todos e de responsabilidade do Estado e da família e, em alguma medida, obrigatória⁵. De 1934 a 1971, a obrigatoriedade era de 4 anos, no

⁵ A Constituição de 1824 já garantia a instrução primária como direito, mas não a sua obrigatoriedade e a Constituição de 1891 não versou sobre o dever do Estado em matéria de educação. Somente a partir da Constituição de 1934, que a

chamado curso primário. A partir de 1971, a escolaridade obrigatória passou a ser de 8 anos. A Constituição de 1988 manteve essa obrigatoriedade e previu a progressiva extensão da obrigatoriedade⁶ e gratuidade do Ensino Médio. Em 2009, via Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009) a obrigatoriedade passou a abranger a atual configuração dos 04 aos 17 anos de idade.

Durante a década de 1990 viu-se uma ampliação significativa da escolaridade média da população e de matrículas no Ensino Médio. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁷, a escolaridade média do brasileiro em 1992 era de 5,8 anos, ou seja, uma grande parcela da população só estudava até a sexta série do Ensino Fundamental. Em 2012, a escolaridade média passou a ser de 8,8 anos. Este aumento na escolaridade se deu, nas últimas décadas, principalmente devido à ampliação do acesso ao Ensino Médio, tanto para a população entre 15 e 17 anos quanto para outras faixas etárias que buscavam concluir os estudos, seja com o objetivo de ampliar as oportunidades de trabalho, seja pelos sentidos atribuídos à importância da educação. Em 2002, o Ministério da Educação registrou mais de 8,7 milhões de matrículas no Ensino Médio, 4,9 milhões a mais do que em 1991.

Quadro 1: Número de matrículas no Ensino Médio por Instituição de Ensino

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1991	3.770.230	103.092	2.472.757	176.769	1.017.612
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
2002	8.710.584	79.874	7.297.179	210.631	1.122.900
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838
2015	8.076.150	155.925	6.819.430	50.893	1.049.902

Fonte: INEP/MEC (2017)

Nas duas últimas décadas, houve um empenho em termos de políticas públicas para garantir o acesso da população ao Ensino Médio, nos seus mais diversos estratos e grupos sociais. Nesse sentido, muitas políticas foram pensadas de forma a equalizar a oportunidade de acesso ao Ensino Médio à população que historicamente não estava acessando

Educação se torna responsabilidade do Estado e da família e prescreve a obrigatoriedade.

⁶ A Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 1996 alterou o inciso do artigo para “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”.

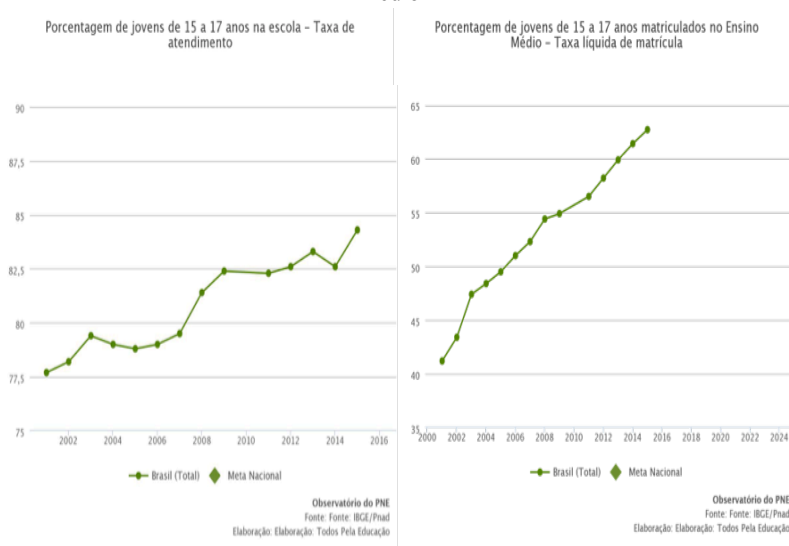
⁷ Essa estatística se refere a população brasileira acima de 25 anos de idade. http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20012

este nível de ensino. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) de 2006, consideradas as pessoas com idade de 15 a 17 anos, entre os 20% mais pobres da população, apenas 24,9% estava matriculada no Ensino Médio, enquanto entre os 20% mais ricos, 76,3% frequentava esta etapa do ensino. Também segundo os dados do PNAD, havia uma diferença nos índices por região. Por exemplo, no Nordeste 33,1% da população nessa faixa etária estava matriculada no Ensino Médio enquanto no Sudeste o índice era de 76,3%. Realizando um recorte étnico-racial, apenas 37,4% da juventude negra acessava o ensino médio, contra 58,4% branca. Entre os que vivem no campo, apenas 27% frequentavam o ensino médio, contra 52% da área urbana.

Analisando os dados desde 1991, as matrículas em instituições particulares permaneceram relativamente estáveis nos últimos 25 anos, enquanto o maior aumento ocorreu nas instituições públicas de ensino⁸. Esses dados sobre a desigualdade de acesso, estabilidade do número de matrículas nas instituições privadas e ampliação massiva das matrículas em instituições públicas desenham um quadro em que a universalização pretendida do Ensino Médio possui como foco a inserção de parcelas da classe trabalhadora à educação formal. Desta forma pode-se inferir que as mudanças curriculares operacionalizadas nos últimos anos visaram adequar o currículo escolar para essa população. Considerando que o Ensino Médio historicamente é marcado por uma dualidade estrutural que oferta uma educação diferenciada para os diferentes grupos sociais, é necessário compreender até que ponto a universalização do acesso com alterações curriculares expressivas reforçam essa dualidade ou então buscam equalizar o acesso aos jovens trabalhadores aos conhecimentos socialmente produzidos por meio da educação formal.

⁸ Importante destacar que a partir de 1996, os Estados passaram a ser os responsáveis pela oferta obrigatória do Ensino Médio, diminuindo as matrículas nas escolas municipais. As variações de matrículas nas instituições federais ocorreram em grande medida devido às divergências políticas dos governos do Fernando Henrique Cardoso e do PT sobre o papel do Governo Federal na oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Gráficos 1 e 2 – Porcentagem de jovens de 15 e 17 anos na escola e no Ensino Médio



Também houve um empenho de “corrigir” as distorções idade-série por meio de políticas. Segundo dados do PNAD/IBGE⁹, um número expressivo de matrículas no Ensino Médio é de estudantes fora da idade considerada “adequada” para esta etapa de ensino. Em 2002, 78,2% da população entre 15 e 17 anos estava na escola, mas aproximadamente 50,6% das matrículas no Ensino Médio era de estudantes fora desta faixa etária e 3,6 milhões de estudantes entre 15 e 17 anos estavam na escola, mas não se encontravam matriculados no Ensino Médio.

Em 2015, também segundo dados do PNAD/IBGE, aumentou-se para 84,3% a população entre 15 e 17 anos que se encontrava na escola. Apesar de ter havido percentualmente um aumento da população entre 15 e 17 anos na escola, o número de matrículas não aumentou. Diversos fatores influenciam esse fenômeno, entre eles a diminuição da população brasileira nesta faixa etária e o empenho governamental de “adequar” o Ensino Médio às faixas etárias consideradas ideais. Em 2015, 62,7% da população entre 15 e 17 anos se encontravam matriculados no Ensino Médio, valor consideravelmente superior aos 43,4% em 2002.

Esse aumento das matrículas e da escolaridade da população aconteceu em um contexto de consolidação de políticas amplamente

⁹ <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/indicadores>

difundidas por Organizações Multilaterais (OM) que atribuíram à educação a função de solucionar os problemas sociais, a responsabilidade pelo crescimento econômico e pela qualificação da população para sua inserção no mundo globalizado e sua adequação às novas formas de organização de trabalho. A ênfase dada por essas políticas restringe a educação às atividades de ensino que visam à conformação técnica e ético-política da população à cultura urbano-industrial, de base científico-tecnológica (MARTINS; NEVES, 2015). A ampliação da escolaridade nessa concepção tem como objetivo o aumento da capacitação técnica da população, integrando o homem ao processo produtivo sob a perspectiva da reprodução ampliada das relações capitalistas de produção. Segundo Mézsáros (2005), desloca-se a origem dos problemas socioeconômicos da relação capital-trabalho para seus efeitos aparentes, imputando à educação a tarefa de solucioná-los.

Embora a educação e a escola tendam ao seu papel de reprodução das relações sociais dominantes, não estão reduzidas a ele pois a educação é lócus de intenso litígio entre interesses de classe (EVANGELISTA; TRICHES, 2014). Nas últimas décadas, movimentos sociais reivindicaram uma educação popular, democrática e cidadã que não visasse “ajustar” os alunos à sociedade existente, preparando-os para o mercado de trabalho, mas uma educação focada na formação integral do sujeito nas suas múltiplas dimensões – trabalho, ciência e cultura (RAMOS, 2004). Nessa perspectiva, a escola deveria garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados na sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. O acesso à educação seria um passo na direção de se superar a dualidade histórica da educação, que prepara alguns para o trabalho complexo, enquanto a maioria da população seria preparada para o trabalho simples. Essa formação diferenciada dos grupos sociais retroalimenta a divisão das classes sociais, e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos determina a posição ocupada pelo educando na divisão social e técnica do trabalho.

Esses embates em torno dos sentidos da escolaridade não são novos nas discussões na educação e foram incorporados, em maior ou menor grau, às políticas educacionais implementadas nas últimas décadas. No entanto, a universalização da educação não é o que diferencia os projetos de educação em disputa, pois, seja pensando na escola como meio de preparo para inserção do jovem na vida produtiva, seja defendendo a democratização da escola como forma de superar a sua dualidade estrutural, ambos os projetos reivindicam o acesso da juventude à educação formal no limite de sua relação com a formação da força de

trabalho para o capital. O que pode diferenciar esses projetos é a concepção de educação que vá além da inserção na vida produtiva, rompendo com a subordinação ao domínio do capital, de modo a possibilitar a formação dos sujeitos nas suas múltiplas dimensões, uma formação que seja ao mesmo tempo científica e crítica, e que colabore para o processo de elevação intelectual e moral da juventude, de modo a contribuir com o processo de emancipação humana.

Este trabalho busca contribuir com a discussão sobre as disputas e consensos pelo sentido da escolaridade que emergem das mudanças propostas para o Ensino Médio diante de uma suposta “nova” condição juvenil, considerando as mutações do Estado brasileiro nas últimas décadas e seus impactos nas políticas educacionais, a emergência do debate sobre juventude no âmbito das políticas públicas e a relação deste debate com a ampliação da escolaridade e a “nova” condição juvenil.

Portanto, este trabalho pretende se inserir no debate das políticas educacionais a partir da análise documental do Programa Ensino Médio Inovador e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que foram duas iniciativas que propuseram mudanças curriculares de modo a fomentar reformas nesta etapa de ensino em um contexto de ampliação de acesso à educação formal para uma grande quantidade de jovens, em especial jovens da classe trabalhadora. Buscou-se, assim, analisar como essas políticas abordam os problemas vividos pelos jovens, apresentam soluções aos mesmos e como se apropriam e produzem novos discursos sobre o jovem e sobre a escola em um contexto de disputas de sentidos sobre a escolaridade.

Para isso, foi realizada uma análise dos pareceres do Conselho Nacional de Educação que aprovam essas mudanças e um balanço bibliográfico da produção sobre juventude e ensino médio nos últimos anos, com foco na produção de intelectuais e organizações que atuaram diretamente na formulação das políticas de Ensino Médio e de Juventude. Buscou-se, assim, compreender em que medida as políticas para o Ensino Médio expressam a necessidade de formação de trabalhadores para atender às mudanças no mundo produtivo, ao mesmo tempo em que agem como política de contenção da força jovem de trabalho, considerando a impossibilidade do mercado incorporar toda essa massa de trabalhadores.

Como foi visto, tanto nos anos 1990 quanto nos anos 2000, houve a ampliação do acesso da classe trabalhadora ao Ensino Médio. Enquanto, até a década de 1990, o próprio acesso a esse nível de ensino reproduzia a posição das classes sociais na divisão social do trabalho, mas a inserção massiva de jovens trabalhadores na esteira da educação formal passa a exigir novos métodos para se reproduzir a dualidade estrutural nas

escolas, dualidade esta que é inerente às relações sociais capitalistas. Assim, essa divisão ou dualidade passa a ocorrer no interior do próprio processo formativo, ou seja, mediante trajetórias e percursos escolares distintos, resultado das mudanças propostas pelo ProEMI e Diretrizes Curriculares Nacionais, por exemplo. Nesse sentido, esse trabalho busca compreender como as mudanças curriculares de um governo historicamente conectado com movimentos que reivindicavam a democratização da educação interagem com as discussões sobre a garantia dos direitos à Educação e à Juventude de forma a adequar os jovens às novas demandas sociais e produtivas.

A pesquisa e o pesquisador: entre essência e aparência

O pesquisador é um sujeito histórico, o que implica que ele não é uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, mas sim, que ele age objetiva e praticamente sobre ela, ou seja, trata-se de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 2002, p.13).

De acordo com Gramsci (1995, p.12), todo indivíduo singular é pertencente a um determinado grupo social fundamental, uma classe ou fração de classe, na medida em que participa de uma concepção de mundo elaborada “por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente”. É por isso que, para o autor, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, “está contida uma determinada concepção de mundo” (GRAMSCI, 1995, p.13). Por essa concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, cujos integrantes compartilham de um mesmo modo de pensar e de agir; somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos.

Para Gramsci (1999 apud MARTINS; NEVES, 2015) o homem torna-se homem e transforma o mundo em meio a uma série de relações ativas e dinâmicas de criação da própria vida. O homem transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante. O homem é sempre uma possibilidade da dialética entre singularidade e coletividade.

Ainda, segundo Gramsci, nós podemos participar de uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior ou ter uma atitude consciente e crítica diante de nossa própria concepção de mundo. Criticá-la é torná-la unitária e coerente é também criticar toda a “filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular” (GRAMSCI, 1995, p.12). A elaboração crítica é ter consciência de que o homem é produto do processo histórico que deixou nele uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica.

Para Thompson (1981) o sujeito histórico não é ser sujeito autônomo, ‘indivíduo livre’, mas é um ser que ‘experimenta’ suas situações e relações produtivas determinadas como “necessidades e interesses e como antagonismos” (THOMPSON, 1981, p.182), tratando essa experiência em sua consciência e sua cultura, para então agir sobre sua situação determinada. Portanto, o pesquisador, como todo homem, é produto do processo histórico que age no mundo dentro de um determinado conjunto de determinações sociais.

Faço essas considerações no sentido de me posicionar enquanto pesquisador sobre aquilo que pesquiso. A pesquisa é feita por “escolhas” do pesquisador definidas ao longo da sua trajetória pessoal e teórica, mas esse pesquisador é antes de tudo produto histórico, ele “participa” de uma concepção de mundo e nessas condições ele pode agir de forma a aceitar passivamente esse lugar ou participar ativamente na construção do mundo. A pesquisa que me propus a fazer exigiu uma necessária “vigilância metodológica” (THOMPSON, 1981) do sujeito sobre si e sua relação com o tema e as fontes de pesquisa. Ou nas palavras de Evangelista (2012) a pesquisa deverá dar importância à posição do pesquisador frente à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria. Segundo Evangelista (2012), é necessário que o pesquisador assuma uma posição ativa na produção de conhecimento para extrair de sua empiria os dados da realidade.

Nessa perspectiva, compreende-se que a realidade vivida e investigada é histórica, complexa, contraditória e a apreensão dos processos que constituem a realidade se dá tomando por base as evidências referentes a determinado tema (GARCIA, 2014). Segundo Kosik (2002), o mundo real não é um mundo de objetos “reais” fixados, mas sim um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. É “um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade” (KOSIK, 2002, p.23). O pesquisador busca captar o fenômeno de determinada

coisa, o que significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência que se manifesta no fenômeno.

A análise das políticas educacionais deste trabalho, portanto, parte do pressuposto de que a compreensão da realidade se dá nesse movimento dialético entre a essência e aparência. A posição ativa na produção do conhecimento que foi proposta por esse trabalho concebe o pesquisador como produto do processo histórico e, portanto, determinado pelas relações sociais pré-estabelecidas, mas que assume um posicionamento crítico a essas relações, buscando apreender a essência que se manifesta nos fenômenos sociais, de forma que transforme a si mesmo e, por consequência, a realidade. Ao posicionar-se criticamente, constrói-se, desenvolve-se a realidade rompendo com uma visão feitichizada desta que naturaliza as relações sociais.

Assim, a atitude de pesquisa pretendida e registrada nesse trabalho se fez presente no sentido de perceber as mudanças no Ensino Médio não a partir de uma visão naturalizada e aparentemente consensual sobre a necessidade da ampliação da educação formal ou sobre a emergência de uma “nova” condição juvenil, mas sim captando as disputas entre classes e frações de classe, os embates entre projetos educacionais e societários, e as contradições que esse consenso esconde.

Educando para o consenso: questões de Estado e hegemonia

Na análise das políticas educacionais realizadas neste trabalho, o Estado é concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à máxima expansão do mesmo, adequando as mais amplas massas às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e elaborando tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 1991). Segundo Neves (2005), o Estado não está mais restrito a nenhum poder absoluto e a obtenção do consenso torna-se fundamental para que um projeto de sociedade se torne hegemônico, assumindo a direção político-cultural na perspectiva da conservação ou da transformação do conjunto da existência social. O Estado deve ser compreendido por uma unidade dialética na qual diferentes projetos estão presentes e “buscam conformar as massas para a organização científica do trabalho e da vida característica da sociedade urbano-industrial” (NEVES, 2005, p.16).

Na sociedade capitalista, a hegemonia de um grupo pressupõe a coordenação com os interesses gerais e tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida de modo a formar um certo equilíbrio de compromissos em que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa sem que comprometa o essencial: sua função dirigente da atividade econômica. Para isso, o grupo dirigente controla, além das instituições ligadas diretamente ao aparato estatal, “uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas de privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes” (GRAMSCI, 1991, p.145). Os aparelhos privados de hegemonia constituem a materialidade da sociedade civil e atuam de forma ativa, na busca do consentimento da população a determinado projeto de forma

[...] espontânea dada pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção (GRAMSCI, 1989, p.11).

Desta forma, o papel desempenhado pelos aparelhos de hegemonia na obtenção da adesão da população através do consenso se tornou, nas sociedades ocidentais modernas e contemporâneas, cada vez mais importante para a conquista e manutenção da hegemonia capitalista. Estes aparelhos podem, inclusive, se constituir como espaços de organização de uma vontade coletiva nacional-popular, que favoreça a emergência e o fortalecimento de projetos de sociedade ligados às classes subalternas.

Nestas sociedades ocidentais modernas, a hegemonia não pode ser mantida, nem conquistada simplesmente pela coerção e repressão, nem pelo controle do aparelho repressivo do Estado, sua política e administração, mas sim implica a capacidade de produzir consensos no âmbito da sociedade civil, legitimando o grupo dominante a dar a direção política e cultural sobre o conjunto da sociedade. O Estado opera de fato uma função educativa quando consegue obter o consentimento das massas à determinado projeto de sociedade e os aparelhos de hegemonia atuam como verdadeiras trincheiras na disputa pela direção política e cultural da sociedade.

Dessa forma, Neves (2005) sustenta que o Estado tem assumido cada vez mais um papel educador, passando a propor uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente. Existe uma relação direta entre o Estado educador e a ampliação

da democracia, pois no Estado democrático é "primordial a partilha dos valores e ideias dominantes pelo conjunto da população" (NEVES, 2005, p.16). Ela reforça que o exercício da hegemonia é sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação.

Para Gramsci (2001, p.241-282), após 1870, com a expansão colonial europeia, o rápido desenvolvimento da grande indústria, a difusão da organização científica do trabalho, do fordismo e americanismo e a socialização da participação política

inúmeros sujeitos coletivos passam a se constituir, direta ou indiretamente, com níveis distintos de consciência política coletiva, em torno de dois blocos antagônicos em disputa pela direção política e cultural das formações sociais (NEVES, 2005, p.23).

A sociedade civil, até então pouco organizada politicamente, politiza-se e vários grupos passam a defender seus múltiplos interesses e seus projetos de sociedade, interferindo, assim, nas decisões do Estado. Segundo Neves (2005, p.23),

os múltiplos sujeitos políticos coletivos começam, progressivamente, a se organizar em aparelhos privados de hegemonia civil, na tentativa de obter do conjunto da sociedade o consentimento passivo e/ou ativo para seus projetos antagônicos de sociabilidade, e a exigir do Estado a criação e/ou ampliação de direitos, alargando os limites estreitos da democracia liberal dos anos de capitalismo concorrencial.

Estas mudanças se expressam em processos de alargamento da participação política, de forma limitada, da sociedade civil, que se incumbem de redefinir as relações de poder visando, de um lado, a legitimação desse poder pelas classes sociais dominantes ao mesmo tempo que expressam as lutas travadas pelas classes dominadas no sentido de uma alteração radical dessas relações como meio de emancipação política destas classes.

Para as classes dominantes, a politização propiciou novos conteúdos e formas às estratégias de dominação com a conquista dos aparelhos privados de hegemonia de tipo tradicional, a criação de novos aparelhos e o controle e refuncionalização de espaços difusores de ideias das classes dominadas. A burguesia consegue traduzir seu domínio econômico-político ao tomar a direção de toda a vida social ou, em outras

palavras, transforma-se, simultaneamente, em classe dominante e dirigente (NEVES, 2005).

Para Neves (2005, p.23-24), configura-se um novo formato nas disputas de poder,

uma vez que a balança entre coerção e consenso ou repressão e convencimento terá de ser direcionada pela busca incessante de legitimação de um conjunto de práticas e ideias destinadas à tentativa de conversão de interesses particulares em gerais, a qual, se dotada de êxito, irá colaborar para que a classe burguesa consiga resolver a seu favor a possível (e sempre presente) contradição entre domínio e direção, tornando esses termos complementares e, para a sociedade, não conflitantes (NEVES, 2005, p.24).

O Estado se amplia, então, a partir da complexificação da burocracia civil e militar da aparelhagem estatal e da crescente expansão dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil. Segundo Neves (2005), o Estado redefine suas funções acrescentando às tarefas de comando e governo, a função de direção cultural e política das classes dominadas por meio da adesão espontânea, passiva e indireta e/ou ativa e direta ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente. Evangelista e Triches (2014) lembram que a adesão ao ideário capitalista pode ser consciente e voluntária ou inconsciente, mas quando não se consegue o “consenso espontâneo” as mudanças são impostas por meio da “coerção estatal”, pela força física ou legal (GRAMSCI, 1989).

Neste aspecto, o direito opera no sentido da garantia da conservação das relações de poder. Segundo Gramsci (1991, p.152),

a função máxima do direito é a de pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente o conformismo assinalado pelo direito, segundo o qual todos podem se tornar elementos da classe dirigente – no direito moderno, portanto, está implícita a utopia democrática do século XVIII.

Essa utopia democrática está tão naturalizada na sociedade hoje, de forma que não se resiste às leis, normas, decretos, resoluções advindas do Estado, há um conformismo assinalado pelo direito. A não observância das normas de conduta consolidadas pelo direito encontram neste a legitimidade para o uso da força para obtenção do consentimento das massas de forma a garantir a manutenção da hegemonia de determinado grupo.

O grupo dominante utiliza-se do Estado para criar as condições favoráveis à expansão máxima deste grupo e, se cada Estado tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão, "tende a fazer desaparecer certos costumes e hábitos e a difundir outros, [e] o direito será o instrumento para este fim (ao lado da escola e de outras instituições e atividades)" (GRAMSCI, 1991, p.96). Seja pela sociedade política, seja via sociedade civil, a classe dominante deverá ser capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico, tornando-se também dirigente.

Ao Estado impõe-se a tarefa de formar certo "homem coletivo", conformando técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa. Segundo Neves (2005), é nessa perspectiva que se configura o papel de Estado Educador:

Criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2000, p. 23)

Para isso, a classe dirigente "impõe" a toda a sociedade aquelas normas de conduta que estão mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento" (GRAMSCI, 1991, p.153) que se dá também por meio de um processo de assimilação. Segundo Gramsci (1991), hegemonia pressupõe que se deva levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, "que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa" (GRAMSCI, 1991, p.33), com vistas a convencer, conquistar e atrair outros grupos que passam a consentir ativamente ou passivamente. Os sacrifícios de ordem econômico-corporativa explicitam o movimento de inflexão que o grupo dirigente faz para obter a adesão de outros grupos. Segundo Gramsci (1991, p.50),

o grupo dominante coordena-se concretamente com os interesses sociais dos grupos subordinados, e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados; equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem até determinado ponto, excluindo o interesse econômico-corporativo.

Neves (2005) indica que a tarefa de educar para o consenso, exige, portanto, harmonizar os interesses das classes e frações de classes em nome das quais atuam, como também organizar as proposições mais afeitas a interesses particulares, constituindo-os como gerais. Demanda-se certo equilíbrio entre as classes dominantes e dominadas.

No entanto, dado o caráter contraditório e conflituoso das sociedades de classes, a batalha pelo convencimento e a busca do consenso contribuem diretamente para que os homens adquiram ou não uma maior consciência quanto a seu efetivo lugar na história, “o qual, no caso, equivalerá não somente ao tipo de identificação produzido acerca das relações sociais, como também ao desejo de transformação ou de conservação da ordem” (NEVES, 2005, p.24).

Neste sentido, os aparelhos privados de hegemonia não são meros instrumentos reprodutores de uma lógica que lhes é imputada externamente. Neves (2005) reforça que tais aparelhos guardam em si mesmos a possibilidade de, conforme a conjuntura histórica, responder contraditoriamente a determinadas demandas e orientações, abrindo espaço para a possibilidade de construção de uma nova hegemonia. No entanto, importante ressaltar que as disputas historicamente travadas no interior dos aparelhos privados de hegemonia, “pela adesão mais ou menos espontânea dos homens a um determinado projeto de sociedade e mesmo por uma educação de suas consciências, não são, segundo Gramsci, disputas entre iguais” (NEVES, 2005, p.28) e, dessa forma, o terreno de disputas na sociedade civil, caracterizado mais pelo consenso do que pela coerção, não seria território unicamente de conquistas e ampliação das vontades das grandes massas e de garantia da hegemonia.

Assim, considerando que esse trabalho analisou documentos das políticas educacionais implementadas nos governos do Partido dos Trabalhadores, é necessário reforçar a função do direito moderno, estabelecido sob uma utopia democrática de igualdade e liberdade, de obter o consentimento das massas ao projeto societal burguês. As inovações no campo do direito são, ao mesmo tempo, conquistas das reivindicações históricas da classe trabalhadora, mas também sinalizam a incorporação dos interesses dessa classe de forma a produzir consensos com fins de disseminar costumes e hábitos de interesse do grupo dominante.

Esse caráter contraditório do direito, e no caso em análise, das políticas educacionais, é o pressuposto deste trabalho. Considera-se que, para dirigir a sociedade, foi preciso “incorporar” interesses dos grupos subordinados em uma tentativa de produção de consenso. Os documentos analisados expressam esse movimento: as ideias e conceitos, interesses e

necessidades da classe trabalhadora foram metamorfoseados e alçados a um projeto hegemônico comprometido com a conciliação de classes. Nesses embates dos interesses das classes subalternas e da classe dominante, os conceitos de jovem, juventude, escola e ensino médio presentes nas políticas educacionais do período analisado tinham por objetivo o ajustamento da classe trabalhadora, sua cooptação mediante a ideia de uma suposta participação democrática, seu conformismo ao projeto civilizatório apresentado e seu completo amoldamento subjetivo, resultando na manutenção dos dominados na condição de subalternos, além da contenção e apassivamento da classe trabalhadora. Contudo, não se deve ignorar que essa inclusão dos jovens da classe trabalhadora na escola, mesmo que de forma precária, possa produzir efeitos na luta da classe trabalhadora pela mudança radical das relações sociais, daí a necessidade de apreender as contradições desse processo.

Políticas Educacionais, Discurso e Hegemonia: produzindo consentimentos

Como visto, a produção de consenso no contexto das disputas hegemônicas se dá pela incorporação das demandas dos diferentes grupos sociais pelo grupo dominante. No contexto das políticas públicas, Bowe e Ball (1992 apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) afirmam que a chave para conquistar a hegemonia é estabelecer os parâmetros dos termos do debate, conseguir incorporar as demandas de outros grupos que estão em competição no interior de seu próprio discurso. Dessa forma, a análise dos documentos das políticas pode evidenciar vozes dissonantes, em disputa, pois os textos são marcados pela bricolagem de discursos e textos em que concepções, as mais distintas, são associadas de forma a forjar uma espécie de senso comum em relação às necessidades dos sujeitos e das instituições.

Nesse sentido, para compreender as mudanças curriculares dos últimos anos na sua relação com a emergência de uma “nova” condição juvenil e de ampliação do acesso da população jovem ao Ensino Médio, foi realizado um levantamento da produção sobre Ensino Médio e Juventude nos últimos anos, sobretudo considerando as produções de autores e organizações que atuaram diretamente na formulação das políticas educacionais e de juventude ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores e contribuíram dessa forma para a disseminação das ideias de uma “nova” condição juvenil e de políticas públicas que considerassem a diversidade de “juventudes” na formulação das políticas

para esse grupo social. Para isso foi realizada uma busca nas bases de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), para verificar a produção tanto de artigos em revistas indexadas, quanto de teses e dissertações produzidas nas universidades brasileiras, que envolvessem os descritores “ensino médio”, “juventude” e a combinação dos dois “ensino médio E juventude”, no período de 2003-2016. A partir deste levantamento, observou-se então os autores utilizados como referências destes debates e os seus vínculos com a implementação das políticas tanto de juventude quanto para o Ensino Médio.

Em um segundo momento foi realizada a análise de dois pareceres do Conselho Nacional de Educação que aprovaram mudanças no currículo do Ensino Médio: o parecer CNE/CP 11/2009 aprovou a Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio que deu origem ao Programa Ensino Médio Inovador e o parecer CNE/CEB 5/2011 aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A escolha destes dois documentos foi feita, por um lado, pelo papel que as políticas curriculares possuem em induzir reformas educacionais mais amplas e, por outro, por ser um documento de tipo “parecer” e, como tal, possuir a característica de operacionalizar uma certa síntese dos embates dos diversos grupos sociais, possibilitando, assim, uma melhor compreensão dos modos como consensos são construídos em uma política.

Segundo Fairclough (2001), os sentidos com que as palavras são empregadas entram em disputas dentro de lutas mais amplas, uma vez que, as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia. Garcia (2004) afirma que os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço histórico, do embate vivido por diferentes forças sociais, eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes”, “parâmetros” etc. Aos

leitores menos avisados, e o somos quase todos, é como se esses materiais ganhassem a força de “realizar”, a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história (GARCIA, 2004, p.13).

Neste processo, opera-se uma atividade complexa que precisa estabelecer uma naturalidade ao acontecimento, uma inevitabilidade à mudança, uma necessidade da política (FAIRCLOUGH, 2000). Diversos vocábulos são disseminados como inclusão, diversidade, qualidade, participação de forma a se enquadrarem no senso comum, conquistando assim a adesão da população. Emergem discursos híbridos em que demandas de campos opostos são mescladas. Reivindicações históricas de movimentos de classe são incorporadas às políticas, mas são ressignificadas no processo, esvaziando-se o conteúdo crítico a elas atreladas. Busca-se com isso garantir a estabilidade e continuidade de uma política a partir do consenso possível em dado momento histórico.

Para a análise de documentos de políticas, Shiroma, Campos e Garcia (2005) fazem referência ao conceito de intertextualidade de Fairclough (2001), que seria a propriedade que textos possuem de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante. Essa propriedade implica uma dupla relação – a dos textos na história e da história nos textos – que permite que os textos transformem textos anteriores e reestruturem convenções existentes. Os processos intertextuais devem ser compreendidos como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, “que têm efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.432). Dessa forma, os “textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos na sua articulação ou confronto com outros textos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.5).

A análise de uma política deve considerar as arenas sociais onde os interesses e linguagens que compõem um discurso político normativo é negociado em prol de um formato cultural e politicamente viável (LEVINSON; SUTTON; WINSTEAD, 2009). Neste processo, as políticas, ao mesmo tempo que agem como mecanismo de reprodução das estruturas de dominação e desigualdades, naturalizando a existência de um comportamento ideal em um mundo modelo conforme estabelecido pelo grupo dirigente, expressam o resultado de luta e resistência dos grupos subalternos que tem suas reivindicações de algum modo

incorporadas à política nesse processo de construção da viabilidade de uma política.

Os textos dos documentos de uma política são normativos, definem e classificam os sujeitos a quem essas políticas buscam atingir, sejam elas o cidadão, o profissional, o criminoso, o idoso, a criança, o adolescente, a mulher, o negro e o jovem. Segundo Shore e Wright (2005), do berço ao túmulo, as pessoas são classificadas, formatadas e comandadas de acordo com as políticas, as quais estão profundamente ligadas aos arranjos econômicos e produtivos, tendo pouca consciência ou controle sobre esses processos. Essas representações constituem uma ampla e complexa teia de relações socioculturais e políticas que comportam as relações de produção e reprodução social, as relações de poder e ideológicas na sociedade. Elas agem enquanto tecnologias políticas que buscam formatar os indivíduos, definir os modos como estes se constroem enquanto sujeitos, classificando, formatando e organizando indivíduos e grupos de acordo com os interesses do bloco no poder e do projeto de sociedade que defende. Os documentos e textos analisados neste trabalho possuem os jovens como público-alvo das políticas estudadas. No entanto, como já dito, o vocábulo jovem era pouco presente nas políticas para o Ensino Médio anteriores ao governo do PT e por ele emergir como preocupação central das mudanças curriculares se torna necessário compreender, no confronto dos textos disseminados sobre juventude naquele momento com as políticas que concomitantemente se formatavam, os preceitos ideológicos presentes nesses vocábulos presentes nos documentos, mas que os seus sentidos o extrapolam.

Na década de 1990, um intenso processo de propaganda forjou um senso comum sobre a necessidade de reformas do Estado e educacionais para superação das crises, disseminando diversos vocábulos como qualidade, desenvolvimento, globalização, eficiência, sociedade do conhecimento. A linguagem gerencial se tornou a medida pela qual a vida passou a ser analisada, naturalizando algumas concepções como a de que o Estado é ineficiente, os resultados da educação inadequados, a existência de uma crise fiscal. Também a linguagem disseminada atuou de forma a romper com a própria lógica dos direitos sociais, adquiridos por meio de lutas da classe trabalhadora, transformando-os em serviços.

No novo milênio, esta linguagem gerencial coaduna-se com a disseminação das ideias de inclusão social e respeito à diversidade, que atribuem à educação o papel de reduzir as desigualdades sociais e de ser responsável pelo desenvolvimento da sociedade e do país. É dentro dessa semântica que a “nova” condição juvenil será plasmada, considerando as necessidades do contexto sociopolítico e educacional e dos interesses de

classe em jogo pela direção da sociedade. A partir da análise da linguagem da política, este trabalho pretendeu evidenciar os sentidos que emergem sobre a escolarização e a juventude nas mudanças curriculares propostas durante os governos do Partido dos Trabalhadores, em especial na formulação do Programa Ensino Médio Inovador e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Compreende-se que os textos analisados expressam as demandas de variados grupos sociais, mas que hegemonzados por uma visão empresarial e gerencialista incorporada à política, acabam por disseminar os valores necessários à manutenção das relações sociais capitalistas e à adequação da juventude aos novos processos produtivos.

Estrutura do Trabalho

O primeiro capítulo deste trabalho discute as novas relações entre aparelhagem estatal e sociedade civil com o desenvolvimento do projeto neoliberal de sociabilidade e as mudanças que se operam na educação para a consolidação desse projeto. Discute também, o modo como a divisão da sociedade em classes opera uma cisão na unidade da educação, formando a classe trabalhadora para o trabalho simples e a classe dominante para o trabalho complexo. É da crítica a essa divisão que emerge um projeto de educação que busca superar essa dualidade estrutural e educacional e que, em alguma medida, é incorporado nas políticas educacionais do Partido dos Trabalhadores. O governo do PT operacionalizou políticas neoliberais na educação ao mesmo tempo que incorporou debates vinculados aos movimentos históricos de trabalhadores da educação.

O segundo capítulo discutirá a emergência de políticas de juventude no Brasil nos anos 2000 e a mudança das percepções sobre a juventude ao longo dos anos. As políticas de juventude gestadas no período analisado defendem a noção de uma “nova” condição juvenil que é marcada pela heterogeneidade dos jovens que vivenciam a juventude de diferentes formas. Em torno da diversidade e pluralidade que marcam essa condição justificam-se políticas que atendam a questões subjetivas (desejos e anseios) dos jovens, omitindo as relações estruturais que também perpassam essa etapa da vida.

O terceiro capítulo discutirá questões que emergem dos pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre o Programa Ensino Médio Inovador e sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em relação ao direito à Educação, a flexibilização curricular e as

juventudes. As mudanças curriculares são propostas em um contexto de ampliação de jovens da classe trabalhadora nas escolas e são justificadas de modo atender os interesses e anseios desses jovens. Contudo, operam a perpetuação da dualidade educacional por meio de itinerários formativos diferenciados para os jovens e o enfraquecimento do conhecimento historicamente produzido.

Por fim as considerações finais...

Capítulo 1: Estado e Educação: novas estratégias de produção de consenso

Nas últimas décadas, a sociedade contemporânea presenciou profundas transformações no mundo do trabalho com a crise experimentada pelo capital. O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressões dessa crise e estão relacionados ao enorme desemprego estrutural, crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, degradação na relação metabólica entre homem e natureza conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e valorização do capital (ANTUNES, 1999). Essas transformações, que ocorrem tanto na materialidade quanto na esfera da subjetividade, levam o capital a redefinir suas estratégias buscando a superação da crise estrutural da acumulação do capital, a reestruturação das relações internacionais, regionais e nacionais de poder e a organização do cotidiano dos cidadãos em face da crescente racionalização das relações sociais urbano-industriais.

Ao mesmo tempo em que ocorrem mudanças importantes no plano econômico por meio do emprego diretamente produtivo da ciência e da técnica, a expropriação crescente do trabalho pelo capital e da mais-valia por intermédio da intensificação do trabalho e do aumento da produtividade da força de trabalho, se faz necessária a ampliação dos anos de escolaridade básica da população e uma organização curricular voltada mais imediatamente para o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma nova sociabilidade das massas trabalhadoras que contribuam para a reprodução ampliada do capital e para a obtenção do seu consentimento ativo para as relações de exploração e dominação burguesas na atualidade (NEVES; PRONKO, 2008).

Segundo Neves e Pronko (2008), com vistas a assegurar o aumento da produtividade da força de trabalho e responder às pressões de amplos segmentos da população urbana por acesso à educação escolar, o Estado capitalista assume a organização dos sistemas educacionais, garantindo, ao mesmo tempo, a reprodução das condições materiais de existência capitalista e a coesão social em um momento que aumenta o grau de exploração da força de trabalho e em que “o nível de complexidade atingido pelas superestruturas sociais exige a intensificação de uma dominação de novo tipo – a dominação pelo consentimento ativo dos dominados” (NEVES; PRONKO, 2008). Ainda segundo elas (2008, p.30),

na atualidade, quando o modo de produção da existência no capitalismo atinge um patamar superior de racionalização do trabalho simples e do trabalho complexo, sendo requerida da escola uma significativa ampliação quantitativa em nível planetário, a desqualificação da política, a ampla hegemonia da burguesia, o aumento exponencial do desemprego, a flexibilização e a precarização das relações de trabalho têm contribuído para reduzir o poder de intervenção da classe trabalhadora na definição da natureza da educação escolar. Com isso, a burguesia vem, mundialmente, aprofundando a dependência da escola aos múltiplos requerimentos do capital, atrofiando assim as possibilidades, oferecidas pela escolarização, de construção de projetos educacionais e sociais contra-hegemônicos nas distintas formações sociais, pelas forças políticas que veem na formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo uma possibilidade transformadora das relações sociais vigentes.

Em um contexto de transformações no mundo do trabalho em que a educação é elemento estratégico tanto para a formação técnica como para a conformação ético-política das massas trabalhadoras às exigências do capital, as últimas décadas foram marcadas por uma série de mudanças na configuração do Estado brasileiro, tanto em relação a suas funções econômicas quanto a seus objetivos de legitimação social (NEVES, 2005). Instaura-se uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil visando estabilizar o projeto neoliberal de sociabilidade que atuaria na conformação de um novo tipo de trabalhador para as novas exigências de produção e das relações sociais vigentes (NEVES, 2005).

Lúcia Neves (2011) argumenta que foram necessários três movimentos concomitantes para conquistar o consenso da população a esse projeto: a proliferação de novos aparelhos privados de hegemonia, denominados genericamente de organizações não-governamentais (ONGs); a conformação de novos cidadãos mediante a consolidação dos valores do individualismo, empreendedorismo e colaboracionismo; e a assimilação dos movimentos sociais classistas ao projeto neoliberal, desarticulando projetos políticos das classes trabalhadoras.

Se, até meados de 1990, a burguesia brasileira delegava à aparelhagem estatal as tarefas de organização do consenso, segundo Neves (2011), a partir de então ela passou a assumir diretamente, de modo mais sistemático, as iniciativas de busca do consentimento. A nova

pedagogia da hegemonia que se estabelece fundamenta-se na concepção de que o Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e “que cada cidadão se torne responsável pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social” (NEVES, 2010, p. 24). Disseminou-se a ideia de que em um mundo mais integrado, dinâmico e flexível devido à evolução do conhecimento e das possibilidades de comunicação e informação, cidadãos e organizações seriam parceiros do aparelho do Estado influenciando na formulação e execução do conjunto de políticas sociais.

Discursos sobre o “novo” emergiram em vários âmbitos da sociedade defendendo que as referências do passado teriam perdido a validade, as linhas teóricas de interpretação da realidade e as formas tradicionais de organização e intervenção política se tornaram obsoletas. Um “novo mundo” exigiria novos olhares que considerassem as “experiências multifacetárias, a diversidade social e política, as novas interações entre local e global, as novas identidades culturais e o aparecimento de indivíduos mais autônomos e reflexivos” (NEVES, 2005, p.23). Nessa perspectiva, foram revistas as condutas individuais e coletivas nos diferentes planos de vida, assim como a atuação das organizações e governos de forma que as políticas sociais, ambientais e econômicas respondessem positivamente à essa mudança global.

O Estado passa a assumir a função de coordenador e estimulador das iniciativas privadas de prestação de serviços sociais, concentrando o poder decisório no Executivo, criando novas normas jurídicas de convivência social e incentivando a expansão dos aparelhos privados de hegemonia que contribuem para a manutenção da hegemonia burguesa (NEVES, 2005). Os direitos sociais, incluindo a educação, passam a ser considerados serviços que podem ser prestados por setores privados da sociedade. A realidade social deverá ser administrada pelas comunidades locais e geridas por recursos próprios. Desta forma, o reconhecimento dos direitos ainda está posto, contudo “é a própria sociedade civil, no interior das ‘comunidades’, que deve se responsabilizar pelos atendimentos a seus direitos, agora entendidos como ‘serviços’ prestados” (GARCIA, 2014, p.109).

Um importante aspecto neste novo cenário é a ideia de participação política, uma vez que “dado que os homens não podem mais ser deixados fora de um processo que, interessado em conquistar sua adesão, ainda que prioritariamente passiva, demanda sua presença” (NEVES, 2005, p.35). A adesão a esse projeto se faz pela conformação de novos cidadãos mediante a consolidação dos valores do individualismo, empreendedorismo e colaboracionismo (NEVES, 2011). Os homens

precisam ser convencidos da necessidade de tomarem parte em associações e processos políticos que efetivamente se constituem em espaços de obtenção de consenso. Cria-se um novo espaço social – o terceiro setor – constituído por uma “sociedade civil ativa”, espaço de harmonização de interesses, de concertação social” (NEVES, 2011, p.233).

Rosalba Garcia (2014) alega que, se por um lado, a ideia de participação política pode representar um incremento à constituição de uma esfera pública de debate e encaminhamentos de políticas públicas, por outro lado, contribui com o processo de transformação do significado da expressão “direitos coletivos” em “responsabilidades individuais”. O que se opera sob a ideia de participação inscreve-se num processo de privatização dos conflitos sociais, deslocando-se a responsabilidade do Estado pelo atendimento das necessidades da população para a própria comunidade. A garantia dos direitos passa a ser de responsabilidade individual de “correr atrás” dos seus direitos e a participação política é incentivada nos moldes individualizantes ligados aos interesses das classes dirigentes, que procuram articular tal participação ao projeto societário sob a hegemonia burguesa (NEVES, 2011).

Segundo Martins e Neves (2015), a participação passou a ser viabilizada por estratégias de democracia consentida, “de uma participação viabilizada dentro de arranjos democráticos preestabelecidos de modo a serem validados sob coordenação de governos e/ou de organizações da sociedade civil nacionais e internacionais, credenciadas pelo capitalismo” (MARTINS; NEVES, 2015, p.29). Nesse sentido, cabe ao Estado administrar, conter e gerenciar os processos de alargamento da participação política, através principalmente de novos sujeitos coletivos, como as organizações não-governamentais, e de aparelhos difusores de ideias e visões de mundo, como a escola.

Para a implementação da reforma de Estado, precisou-se também “quebrar” uma cultura de direitos construída historicamente pelo exercício de tomadas de consciência e práticas reivindicatórias dos setores populares (GARCIA, 2014). Nesse sentido, Gohn (2003 apud GARCIA, 2014) observa que os movimentos sociais nos últimos anos foram adotando características de maior heterogeneidade, de modo a ser considerados mais propositivos, operativos e menos reivindicatórios.

Como o Estado não se reconhece como executor das políticas sociais, os resquícios de reivindicações são direcionados às associações comunitárias ou outras agências dessa natureza. Segundo Garcia (2014), os trabalhadores perdem o horizonte de reivindicação política, “uma vez que são as relações de mercado que constituem os direitos sociais,

compondo um cenário de políticas compensatórias, filantropia e caridade para a maioria da população” (CHAUI, 1999 apud GARCIA, 2014, p.120).

As reivindicações deixam de se apoiarem em uma agenda política mais ampla, para restringir-se ao atendimento de demandas que,

embora realizem mudanças parciais nas condições de trabalho e de vida das classes dominadas, mantêm praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernentes às relações sociais capitalistas (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p.57).

Todo esse processo de mudanças visando à adequação do Brasil ao ciclo capitalista de acumulação flexível ficaram mais evidentes a partir da segunda metade da década de 1990. Segundo Martins e Neves (2015), de 1986 a 1994, o Brasil atravessou um período de transição político-econômica caracterizado pela crise de hegemonia da burguesia, pela introdução das inovações tecnológicas no país que contribuíram para a redefinição do conteúdo e forma do trabalho e da convivência social e por uma forte organização das forças políticas em torno de um projeto de caráter socializante, que pudesse garantir às classes trabalhadoras o acesso ampliado à riqueza socialmente produzida e a universalização dos direitos sociais. A vitória de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, uma composição mais conservadora do Congresso Nacional e a expansão dos aparelhos privados de hegemonia burgueses foram alterando a correlação de forças políticas atenuando as resistências ao projeto neoliberal no decorrer dos próximos anos.

A Reforma do Estado foi instituída ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) descaracterizando, relativizando e, por vezes, alterando completamente diversos dispositivos constitucionais nesse processo de adequação do Estado ao novo ciclo do capitalismo, em especial os relacionados às reivindicações dos movimentos sociais da classe trabalhadora. Disseminou-se a ideia de que o Estado deveria realizar um movimento do Estado burocrático para um Estado gerencial, de forma a responder à “crise do Estado”¹⁰ nos anos 1980 e à globalização da economia (BRESSER-PEREIRA, 1996). Segundo Bresser-Pereira (1996), ministro que encabeçou a reforma, o Estado havia perdido a capacidade de coordenar o sistema econômico de

¹⁰ A noção de crise é muito útil para implementar reformas políticas. No caso, sob a disseminação de um ideário economicista na política, a suposta crise foi um mecanismo de criar menor resistência à reforma do Estado.

forma complementar ao mercado. A noção de um Estado ineficiente, caro, pouco orientado para o atendimento das demandas dos cidadãos foi amplamente disseminado neste período junto com o discurso da necessidade de mudanças para tornar a economia internacionalmente competitiva e até mesmo como sendo uma necessidade da própria democracia.

A deterioração dos serviços públicos, a crise fiscal e a inflação justificaram, segundo os reformadores, a necessidade de um Estado menos burocrático e mais gerencial, atribuindo-lhe uma racionalidade de mercado. O Estado deixa de ser o responsável pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços para ser o promotor e regulador desse desenvolvimento. O Estado passaria a controlar mais os resultados do que os procedimentos, a “conceder maior autonomia aos órgãos públicos, descentralizar estruturas e atividades, flexibilizar procedimentos, de modo a que se configurassem ambientes mais competitivos, ágeis e responsáveis perante os cidadãos-consumidores” (NOGUEIRA, 2005 apud SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 24).

A consolidação do projeto neoliberal de sociabilidade também foi acompanhada da construção, disseminação e implementação de uma série de reformas educacionais que empreenderam a conformação de um novo tipo de homem mais adequado as demandas da reestruturação produtiva do capital que será melhor explanado a seguir.

A escola no contexto das reformas

A promulgação da Constituição Federal de 1988 fechou uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo, especialmente na defesa de uma educação pública e gratuita. Essa mobilização acompanhou a crise no modelo econômico dos anos da ditadura, a crescente perda de legitimidade do Estado desenvolvimentista, o crescente protagonismo da classe trabalhadora e a crise conjuntural da burguesia brasileira, fraturada pelos interesses distintos de suas várias frações (NEVES; PRONKO, 2008).

Na segunda metade dos anos 1990, essa situação geral se redefine com o empenho dos governos de Fernando Henrique Cardoso em “implantar em nível nacional o projeto societal e de sociabilidade da burguesia mundial para o século que se inicia” (NEVES; PRONKO, 2008, p.49) que buscava “adequar a formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, majoritariamente, às novas demandas de

reprodução técnica e ético-política do capital” (NEVES; PRONKO, 2008, p.55). A implementação dessas políticas na década de 1990 ocorreram concomitantemente com a resistência das organizações de trabalhadores à implementação de políticas voltadas aos interesses do capital, a dificuldade da burguesia em resolver a crise de hegemonia da década de 1980 e com o ritmo de introdução no país de inovações tecnológicas que contribuíram para a redefinição do conteúdo e forma de trabalho e da convivência social no final do século XX.

Essas reformas foram amplamente incentivadas pelos diversos organizações multilaterais (OM) como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), para citar algumas. A educação passou a ocupar um lugar estratégico nas políticas dessas organizações, que se ocuparam de fomentar reformas educacionais por todo o mundo, inclusive no Brasil.

Para estas organizações, a reforma educacional seria necessária para assimilar as mudanças advindas do processo de globalização e promover a adaptação às novas formas de organização do trabalho. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), essas agências não só prescreviam as orientações a serem adotadas nas reformas, mas também produziam o discurso “justificador” capaz de erigir consensos locais em torno da necessidade de implementação dessas reformas, bem como exportavam a metodologia e tecnologia para operacionalizá-las. Assim, a implementação das políticas propostas por estas organizações foi sendo adaptada, traduzida e interpretada de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram cada país e região. Segundo Evangelista e Triches (2014), estas organizações representam uma alteração qualitativa na natureza das relações entre os Estados e as forças supranacionais e têm em vista a consecução de “solução” para os problemas comuns do mundo globalizado, aparentemente sem fronteiras.

A ideia amplamente difundida por essas organizações é a da educação como o principal instrumento para o crescimento “da economia, aumento de produtividade, além de propiciar a superação ou ao menos a diminuição do abismo interno da pobreza e o fosso externo que separa os países desenvolvidos daqueles em vias de desenvolvimento” (BOMENY, 2000 apud EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p.53). Segundo Evangelista e Triches (2014), os documentos produzidos por estas organizações compreendem como responsabilidade da educação o

crescimento econômico da sociedade, a redução das desigualdades, a promoção da mobilidade social e o convívio com a diversidade.

A disseminação da ideia de que a educação deveria ser reformada de modo a atender as mudanças advindas do processo de globalização e das novas formas de organização do trabalho também a colocou como protagonista no combate à fome e à pobreza. O consenso que buscou-se construir e consolidar é o de que a pobreza se origina na falta de escolarização de boa qualidade e, portanto, a solução encontrar-se-ia na própria escola e seria o indivíduo o responsável por suas precárias condições de reprodução da vida (EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

Um dos mecanismos utilizados por essas organizações na obtenção da adesão a essa ideia da educação como responsável pelo desenvolvimento e pela superação das desigualdades foi o fomento e disseminação de inúmeras pesquisas, publicações e diretrizes que resultaram na produção de uma hegemonia discursiva (JAMESON, 1997 apud COAN, 2014). Uma ampla literatura de casos de sucesso e de pesquisas comparativas contribuíram para a obtenção da adesão dos países a essas ideias, criando certa homogeneização das políticas educacionais em nível mundial. Marilda Rodrigues (2014) afirma que entre os pesquisadores brasileiros foram-se tornando cada vez mais comuns menções de trechos de documentos e relatórios destas organizações.

Outro mecanismo utilizado para difundir a ideia da relação entre educação e desenvolvimento, e a conseqüente necessidade de reformas educacionais, foi a criação de uma série de índices a nível global de avaliação dos países, que ao mesmo tempo que estabeleceram os critérios do que seria “desenvolvimento”, ou ainda, “educação de qualidade”, permitiam a comparação entre os países e o seu ranqueamento de forma a medir os “bons” e “maus” resultados destes em relação aos critérios destas organizações. Além disso, esses dispositivos de avaliação foram essenciais para que os países implementassem reformas para atingir metas e promover melhoras no seu ranqueamento.

Um dos principais dispositivos de avaliação criados foi o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹¹ que surge em 1990 e desde 1993 é utilizado pela PNUD para avaliar o grau de “desenvolvimento humano”

¹¹ Para avaliar a educação foi criado o Programme for International Student Assessment (PISA) em 2000 pela OCDE e no âmbito nacional o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1998), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (1990) e mais recentemente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2007)

dos países. Nesse índice são levados em consideração a longevidade da população (expectativa de vida ao nascer), a renda (produto interno bruto per capita) e a educação (taxas de alfabetização e de escolarização).

Estas tecnologias de obtenção da adesão dos países às reformas dos anos 1990 consolidam também a ideia de que os problemas sociais e os empecilhos ao pleno desenvolvimento dos países são problemas de gestão, de má administração, e, conseqüentemente, a solução para os problemas mundiais estaria nas reformas de Estado e, no caso aqui analisado, na implementação das reformas educacionais. Shiroma, Campos e Garcia (2005) indicam que nas publicações, tanto nacionais quanto internacionais, vocábulos como monitoramento, gerenciar e avaliar vão se tornando cada vez mais comuns, caracterizando a “linguagem da implementação” das medidas recomendadas.

A noção de qualidade da educação difundida está embebida em uma concepção gerencialista da educação, de se fazer mais com menos e atrelando recursos e financiamentos aos resultados das avaliações. Shiroma e Santos (2014) observam ainda que, conclusões apressadas sobre a relação direta entre qualidade, eficiência e eficácia emergiram em torno deste consenso construído de que a qualidade da educação seria fruto de uma boa gestão e, portanto, novos mecanismos de gestão poderiam melhorar os resultados escolares.

Para elas, este enfoque exalta a racionalidade técnica, desconsidera os determinantes econômicos, políticos e sociais, e reduz a qualidade da educação ao preparo de “recursos humanos” para o mercado. Neste sentido, a educação cumpriria a função de equalizar as oportunidades de inserção no mundo do trabalho e a qualidade seria alcançada por um modelo de gestão capaz de utilizar os recursos eficientemente.

Em relação às reformas educacionais, o currículo é considerado como eixo indutor das mudanças pretendidas. Segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não tiver o currículo no seu centro. Ao mesmo tempo em que as reformas educacionais são constituídas de uma diversidade de ações que perpassam mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, nas relações entre os entes federativos, na gestão das escolas, nas políticas de formação de professores e nos processos de avaliação, para citar alguns exemplos, são as mudanças nas políticas curriculares que possuem lócus privilegiado em induzir essas mudanças (LOPES, 2004).

Nesse contexto, ao longo da década de 1990, as reformas na educação, aderindo ao projeto de sociabilidade capitalista global, tiveram

como norte, entre diversas variáveis, a desresponsabilização do Estado na garantia dos direitos sociais, a descentralização da oferta da Educação Básica, agora responsabilidade dos estados e municípios, e a participação ativa da “sociedade civil” na execução das políticas. No entanto, enquanto descentralizou-se a execução das políticas, suas formulações mantiveram-se altamente concentrada no Executivo Central (NEVES; PRONKO, 2008).

Um exemplo disso é o modo como a LDB, aprovada em 1996, foi construída de forma a conter objetivos bem amplos que pudessem amparar posicionamentos político-ideológicos diferentes em um mesmo texto e abriu margem para que a educação pudesse ser regulamentada pelo poder Executivo através de decretos, portarias e resoluções, sem necessariamente haver uma discussão legislativa (HERMIDA, 2006). As atribuições do Conselho Nacional de Educação, definidos pela Lei 9.131/1995, também reforçaram essa característica. Instaurou-se um conselho com um caráter de certa forma acessório ao Poder Executivo e não de formulador das políticas educacionais. A própria composição do conselho, formada por metade de conselheiros indicados diretamente pelo governo e metade por indicação de entidades e segmentos da sociedade civil que, na forma de lista, eram referendados pelo governo, garantia algum controle do governo sobre o conselho. Nessa configuração, o CNE não seria protagonista na formulação das políticas, mas sim compartilharia com o governo essa função, garantindo por um lado alguma continuidade nas políticas com a troca de governos, mas, principalmente, a legitimação de uma política pelos segmentos da sociedade civil que ali atuam.

Ao mesmo tempo em que a execução das políticas foi definida como atribuição dos estados, municípios, com participação da sociedade civil, o Plano Nacional de Educação, as diretrizes curriculares da Educação Básica e os processos de avaliação da educação mantiveram-se como atribuições específicas da União, que as formularia em colaboração com os outros entes federativos. Do modo que a legislação está configurada, o poder de determinar tanto as diretrizes curriculares, como os mecanismos de avaliação da educação nacional, age como um facilitador de “reformas educacionais” de cima para baixo para atender aos interesses dos grupos no poder e às mudanças originadas das novas necessidades da acumulação capitalista.

Na esteira dessa nova configuração da formulação das políticas educacionais nos anos 1990, criaram-se instrumentos de avaliação como o ENEM em 1998, definiram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 3/1998), os Parâmetros

Curriculares Nacionais em 2000 e o Plano Nacional da Educação 2001-2010. Também em 2000, o MEC criou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED/Escola Jovem), financiado parcialmente por acordo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)¹², cujo objetivo era

apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social (MEC/SEMTEC, 2000, s/p).

Buscou-se nesse período realizar uma reforma curricular em que a lógica que prevaleceu era a de que, diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica,

revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (BRASIL, 1998, p. 17).

Assim, colocou-se sobre a educação a função de resolver os problemas sociais - nesse excerto exemplificado na forma do desemprego, violência e substituição tecnológica -, e também de “preparar para a vida” em um contexto de instabilidade do mercado de trabalho. Preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo.

Rodrigues (2014) critica a ideia da educação para a vida pois ela fornece ao trabalhador a ilusória possibilidade de inclusão na “sociedade do conhecimento”. Chama a atenção pelo papel de contenção atribuída à educação que transforma desempregados em “estudantes”, “acalma os ânimos” e “ensina” o sujeito a lidar pacificamente com a incerteza.

Ao justificar a educação ao longo da vida, desqualificam-se os saberes produzidos na escola e pela escola; clama-se pelo cidadão ativo, pelas responsabilidades partilhadas e nega-se o ensino estandardizado. Essa estratégia é apresentada,

¹² Contrato de Empréstimo no 1052/OC-BR assinado em 24 de novembro de 1997 pela República Federativa do Brasil e o BID - Programa de Expansão da Educação Profissional – (PROEP).

portanto, como solução para a crise nas relações sociais, para ineficiência da escola, para o desemprego. [...] Sob o argumento da igualdade de oportunidades, aprofunda as desigualdades. (RODRIGUES, 2014, p.230)

Nesse sentido, Marival Coan (2014) argumenta que o que se busca de fato seria formar um novo perfil de trabalhador e de homem efetuado por meio do esvaziamento do sentido científico-tecnológico da educação formal e pela promoção da individualização da condição social dos sujeitos. O indivíduo se torna o único responsável por sua autorrealização, bastando ter sonhos e correr atrás da sua realização (COAN, 2014). De fato, o que se expressa nessas reformas é a conformação dos indivíduos aos destemperos do “mundo moderno”, ajustando-os às demandas da sociedade capitalista em tempos de globalização da economia e flexibilização do processo produtivo com novas formas de organizar e gerenciar o trabalho.

No entanto, é necessário considerar que, ao mesmo tempo que essas reformas buscaram a adequação do trabalhador às novas relações produtivas, a educação reflete a própria contradição da sociedade capitalista, constituindo-se em um campo de disputas, uma arena da luta de classes, de embates de projetos de sociedade e concepções distintas ou mesmo antagônicas de educação, escola e ensino. Nas últimas décadas, o acesso à educação escolar foi incentivado tanto pelos grupos interessados nesta adequação dos trabalhadores às relações produtivas quanto por movimentos vinculados à classe trabalhadora que percebem na educação um papel estratégico na transformação da relação capital-trabalho.

Escola e trabalho na sociedade de classes

A origem da educação coincide com a origem do próprio homem, pois o homem, ao contrário dos animais, não nasce homem, ele torna-se homem (SAVIANI, 2007). A existência humana tem que ser produzida pelos próprios homens por meio do trabalho. Segundo Saviani (2007, p. 154), “os homens aprendiam a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”.

Com a divisão dos homens em classes, ocorre uma cisão na unidade da educação. Enquanto para a maioria da população a educação passou a coincidir com o próprio processo de trabalho, para a classe

dominante, a educação se organizou na forma escolar destinada a preparação para o trabalho intelectual. Esta separação entre escola e produção, entre trabalho e educação é um dos principais elementos que persiste na história humana com o desenvolvimento da sociedade de classes.

A ascensão da burguesia enquanto classe dominante foi acompanhada de profundas mudanças no que diz respeito à instrução da população. Neste aspecto, o século XVIII é relacionado com o fim do monopólio da Igreja Católica na instrução, com a morte da antiga produção artesanal e nascimento da nova produção fabril, com o nascimento da ciência moderna e surgimento das grandes enciclopédias e com a constituição dos primeiros sistemas de ensino estatais. Manacorda (1992) afirma que os iluministas, utopistas, reformadores e os revolucionários daquele século buscaram de diversas maneiras, com diferentes iniciativas, concretizar um ideal: educar humanamente todos os homens.

Segundo este autor (1992, p.249),

com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas.

Na França, as discussões na Assembleia Francesa defendiam a educação gratuita, literária, intelectual, física, moral e industrial. Nos Estados Unidos, as ideias iluministas muito presentes na fundação do Estado norte-americano advogavam que a liberdade, um dos mais importantes direitos naturais do homem, exigia um certo grau de instrução. A fábrica e a escola moderna nasceram juntas.

Manacorda ressalta, no entanto, que os elementos inovadores destas revoluções do final do século XVIII não foram concretizados. Com a consolidação da burguesia como classe dominante no contexto destas revoluções, surge também a força antagônica que a própria burguesia suscita e sem a qual não pode subsistir: o moderno proletariado industrial. É na relação contraditória entre estas duas forças que a educação universal pretendida não se realiza.

A crescente intervenção da ciência e o emergente sistema industrial gera como efeito que a força produtiva não é mais dada pelo homem e sim pela máquina que realiza as operações do homem, este reduzido aqui a um simples acessório da máquina. Esse processo de transformação do

trabalho humano desloca massas inteiras da população para as fábricas, para as cidades, “provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais inauditas” (MANACORDA, 1992, p.270). Desta forma, a revolução industrial muda as condições e exigências da formação humana.

Segundo Manacorda (1992), em um primeiro momento os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância. Em seguida, a evolução da ciência da tecnologia impõe que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas de máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, o que propicia a se pensar no problema da instrução destas massas de forma a atender às novas necessidades de produção.

O desenvolvimento econômico de base industrial, na cidade e no campo, criara novas tarefas técnicas e contribuía para entrelaçar a ciência à vida (DORE, 2006). A simplificação das tarefas técnicas por meio da introdução da maquinaria permitiu “universalizar” muitos ofícios, antes inacessíveis a uma grande massa de trabalhadores e, ao mesmo tempo, a quebra da “particularidade” dos ofícios destruiu a didática desenvolvida pelos artesãos, cujo lócus era o próprio processo de trabalho. A universalização da escola primária se torna necessária, familiarizando os homens com os códigos formais e os capacitando a integrar o processo produtivo.

O problema deixa de ser a necessidade da instrução para a população e desloca-se para as disputas didático-pedagógicas entre os defensores da conservação da ordem e os defensores da mudança. Para uns poucos a escola possui o papel de preparação para as funções dirigentes, enquanto para a maioria da população a escola visa preparar para o fazer produtivo. Nas sociedades urbano-industriais sob a hegemonia burguesa, a escola é organizada em níveis e modalidades de ensino conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, embora a escola esteja permeável também à influência de outros projetos político-pedagógicos. Desta forma, a escola tem por objetivo a conformação técnica e ético-política da classe trabalhadora, visando “o aumento da capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vistas a ‘humanizar’ as relações de exploração e de dominação burguesas” (NEVES, 2005, p.29).

Todavia, a escola é também marcada por contradições e resistências. Ao mesmo tempo em que a escola se constitui como um espaço privilegiado para se produzir consensos visando à reprodução das relações sociais desiguais, não se pode, numa análise crítica das políticas

educacionais, naturalizar o papel da educação escolar sem considerar as contradições inerentes ao modo de produção e aos projetos de sociedade historicamente em disputa. Se, ao mesmo tempo, a escola produz a separação entre trabalho simples e trabalho complexo, trabalho manual e trabalho intelectual, ela também pode conscientizar a classe subalterna, revelar as contradições existentes e possibilitar uma nova concepção de mundo.

A área educacional é lócus de intenso litígio entre interesses de classe e essa contenda envolve posicionamentos antagônicos que estão na base do sentido da educação (MÉSZÁROS, 2005). De um lado, encontra-se uma perspectiva cuidadosamente elaborada que desloca a origem dos problemas socioeconômicos da relação capital-trabalho para seus efeitos aparentes e imputa à educação a tarefa de solucioná-los. Do outro lado, defende-se a mais ampla das concepções de educação de forma a incitar uma mudança verdadeiramente radical que possa romper com a lógica mistificadora do capital (EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

A escola é também espaço de desenvolvimento humano, emancipação, produção de conhecimento. Segundo Gaudêncio Frigotto (2006), em uma compreensão dialética da realidade histórica, as dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação se constroem de forma articulada por diferentes mediações e, por se darem numa sociedade de classes, se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas. Para o autor (2007), embora a educação e a escola, na sociedade capitalista moderna, tendam ao seu papel de reprodução das relações sociais dominantes não estão reduzidas a ele. A educação que se dá nas relações sociais e os processos educativos e de conhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e ao seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 2006).

Em um contexto de reformas do Ensino Médio, lócus deste trabalho, a discussão sobre a formação da escola moderna, suas relações com a consolidação do modo de produção capitalista e do Estado moderno se faz necessária para compreender, a partir da análise das contradições, o modo pelo qual a universalização do Ensino Médio se insere neste contexto de disputas de projetos políticos antagônicos.

Governo Lula: um governo de conciliações

A vitória do Partido dos Trabalhadores na eleição de 2002 criou, num primeiro momento, certa expectativa por mudanças significativas na educação uma vez que o partido possuía vínculos com movimentos da classe trabalhadora e historicamente defendeu a construção de uma alternativa democrática. Esperava-se que o governo confrontasse o modelo de educação então em vigor e revisasse as reformas educacionais dos tempos de ditadura e as dos anos 1990 que privilegiaram a mercantilização da educação.

O Partido dos Trabalhadores surgiu na década de 1980 da confluência de diversas forças político-sociais como o movimento operário, movimentos de luta contra a ditadura, setores de esquerda da Igreja Católica, intelectuais de esquerda e parte da esquerda do Movimento Democrático Brasileiro (MDB)¹³. O partido que surgia defendia a independência dos trabalhadores, estava comprometido com uma democracia exercida diretamente pelas massas e defendia que o partido deveria lutar para que todo o poder político e econômico fosse exercido diretamente pelos trabalhadores, única maneira de se por fim à exploração e à opressão¹⁴. Enquanto a defesa da independência de classe era o que mantinha a unidade dentro do partido e foi um dos fatores que aproximou as mais diversas forças sociais de esquerda ao partido, a década de 1990 já consolidava um outro movimento: a obtenção de êxitos eleitorais.

Em 1989, o grupo dirigente do PT endossa a tese da crise do socialismo real amplamente difundido à época e representado pela queda do muro de Berlim, e o discurso passa a ser de defesa de um projeto de socialismo distinto das experiências stalinistas e socialdemocratas de até então (COELHO, 2005). O colapso da União Soviética, a maior institucionalização do PT que passou a conquistar mais espaços no aparelho do Estado, os movimentos de obtenção de consenso em torno do projeto neoliberal de sociabilidade que diminuíram a força dos movimentos operários, adequando os trabalhadores às necessidades da reestruturação produtiva, colocam a democracia em contraposição ao capitalismo e não mais ao socialismo (KATAOKA, 2018).

Neste momento, ainda que a defesa do socialismo estivesse presente, foi-se abrindo caminhos para uma moderação nas práticas e discursos do partido. A proposta que emerge no I Congresso do PT em

¹³ O MDB era o partido político reconhecido pelo regime militar que congregava forças opositoras ao governo.

¹⁴ Declaração Política. In: PARTIDO DOS TRABALHADORES. Resoluções de Encontros Congressos. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 1998, p. 56.

1991 é em defesa de um projeto de socialismo democrático que preveja a existência de um Estado de direito no qual prevaleçam as mais amplas liberdades civis e políticas. Se na década de 1980 a disputa por hegemonia seria feita pelo partido por meio de um longo processo de acúmulo de forças e pela afirmação da independência política da classe trabalhadora, a partir de 1989 a disputa passava a incluir a disputa eleitoral pela administração dos governos, a luta pela democratização do Estado, organização dos movimentos sociais e por reformas sociais.

Nas eleições de 1994 o PT já defendia abertamente uma ampla coligação política e social que garantisse a vitória eleitoral, a governabilidade e a continuidade de um programa transformador de desenvolvimento, distribuição de renda e democratização do Estado e da sociedade. A defesa da independência da classe trabalhadora que aglutinava as forças do partido na década de 1980 foi sendo transfigurada numa política de aliança de classes. O socialismo deixou de ser o norte das diretrizes do partido, mas sim a defesa da democracia em que o neoliberalismo seria o maior adversário. Eurelino Coelho (2005) observa que ocorre de fato uma tentativa de conciliar duas ordens distintas de projetos políticos, uma centrada nas categorias de cidadania e direitos e outra fundada sobre noções como luta de classes e poder operário. A expressão “organizar e emancipar a classe trabalhadora” permanece nos discursos do PT, mantendo um vínculo discursivo com suas origens, mas passam a ter um sentido diverso quando se desconsidera a luta de classes e defende-se a ampliação dos espaços da democracia participativa e a solidariedade e colaboração como mediações entre os cidadãos (COELHO, 2005).

Nessa perspectiva, abandona-se o critério de classe como balizador da ação política da esquerda que passa a defender a resolução democrática dos conflitos. A democracia aqui compreendida a partir de sua compreensão liberal: gozo passivo das salvaguardas e dos direitos constitucionais (liberdades civis, de expressão, de imprensa e reunião, tolerância, proteção da esfera privada, defesa do indivíduo contra o Estado). A democracia defendida não é mais relacionada ao exercício ativo do poder popular em todas as esferas da vida social, mas sim uma democracia liberal que separa a esfera política da economia. Enquanto a economia segue suas regras próprias, mantendo intocadas as relações entre as classes, a democracia fica confinada à esfera política e passa a ser entendida como convivência regrada entre sujeitos diferentes e espaço de resolução de conflitos.

Essa mudança de perspectiva no PT estabilizou-se nos anos seguintes e em 2002 quando vence as eleições para o governo federal, foi

defendida por setores progressistas da sociedade que viam nessa vitória possibilidade de mudanças uma vez que

uma nova conjuntura de forças que governam o país, cuja trajetória, em boa parte, se associa à luta contra as diversas formas de colonização e busca de construção de um projeto de sociedade democrática, de desenvolvimento nacional. Abrem-se, assim, possibilidades para uma nova perspectiva educacional (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2004, p.19).

O governo do PT retomou uma agenda desenvolvimentista, alterou significamente a política externa brasileira, revigorou, de forma relativa, a face social do Estado e ampliou as políticas e programas sociais (FRIGOTTO, 2011). Essas ações, em especial as políticas educacionais, não apresentaram grandes diferenças de conteúdo e de alcance das políticas em relação às da década de 1990 pois foram feitas reformas conciliando e não confrontando os interesses da classe dominante com as necessidades da massa desvalida (FRIGOTTO, 2011).

As características das políticas neoliberais para a educação não só se mantêm no governo Lula, mas são aprofundadas e atualizadas (NEVES; PRONKO, 2008). Aprofundam-se as políticas de parcerias com vistas a acelerar o crescimento e promover, sob um viés assistencialista, maior justiça social, mantêm-se o enfoque monetarista dos governos anteriores, mas advogando agora a retomada do crescimento econômico, com reforço do caráter gerencial do Estado.

No plano das políticas educacionais, o que se percebe é acentuação da presença de discursos híbridos nas políticas. Se por um lado, as políticas defendem a “formação integral do sujeito nas suas múltiplas dimensões”, compreendendo o “trabalho como princípio educativo”, fundamentadas na “juventude como categoria social” e nos “jovens como sujeito de direitos”, os discursos pautados na lógica da inclusão na “sociedade do conhecimento” por meio de uma “flexibilização curricular” e a responsabilização do indivíduo sobre sua autorrealização, que direcionaram as políticas nos anos 1990 fomentadas pelas OM, são reforçados e adquirem novos formatos. Nesse hibridismo, os direitos aos quais as políticas buscam garantir abandonam a sua dimensão de luta de classes ficando limitados à um pretensão dever do Estado em garanti-los para todos em colaboração com a sociedade. A classe trabalhadora é tomada como um agrupamento social como qualquer outro que pode e deve construir e ocupar democraticamente seu espaço na esfera pública (COELHO, 2005). Desloca-se as análises das correlações de forças na

perspectiva de luta de classes para uma avaliação da dinâmica de dissensos e consensos entre grupos de interesse (a classe trabalhadora sendo um deles) que são constitutivos da própria democracia.

Ao mesmo tempo em que os governos do Partido dos Trabalhadores não foram abertamente contra a educação pública, como os governos anteriores, amplificaram-se os mecanismos de avaliação numa lógica gerencialista da educação, e por meio destes o controle sobre o sistema educacional. A participação/interferência empresarial na formulação das políticas ocorre de forma mais incisiva justamente neste período. Embora o discurso eleitoral do PT tenha sido insistentemente contra a privatização do Estado, as políticas de parcerias público-privadas promoveram a desresponsabilização do Estado na garantia dos direitos sociais e a privatização por dentro do Estado.

Em relação ao que foi proposto para a Educação Básica, talvez o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, seja uma das principais iniciativas que expressam o caráter privatista de suas políticas: ao mesmo tempo em que organizou as ações governamentais que já vinham sendo implementadas na educação até aquele momento, as desenvolveu numa perspectiva gerencialista da educação, tendo como fundamentos a ampliação dos mecanismos de financiamento e avaliação da educação.

O PDE foi organizado em torno de um conjunto de programas e ações governamentais que seriam realizados em regime de colaboração entre os entes federativos de forma a promover a melhoria da qualidade da educação básica e a equalização das oportunidades de acesso à educação (BRASIL, 2007) e assumiu a agenda do movimento “Todos pela Educação”, fundado em 2006 por um aglomerado de grupos empresariais e entidades da sociedade civil que aparentam se preocupar em assegurar educação básica pública de qualidade para todos. O movimento criou o projeto Compromisso Todos pela Educação estabelecendo um plano de metas para melhoria da qualidade da educação que deverão ser alcançadas até 2022¹⁵.

O PDE foi construído buscando estabelecer “conexões inéditas entre avaliação, financiamento e gestão” (BRASIL, 2007). Do ponto de vista financeiro, o plano utiliza do FUNDEB, com outros mecanismos de financiamento como o Programa Dinheiro Direto na Escola, para atender prioritariamente as escolas e municípios com maior “defasagem” em

¹⁵ O movimento atua no monitoramento dessas metas, na divulgação e promoção da demanda social por educação de qualidade e na articulação entre o poder público e a sociedade civil em ações educacionais.

relação aos indicadores de avaliação implementados. Do ponto de vista técnico, o PDE criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁶ e uma série de instrumentos de avaliação para monitorar o cumprimento do plano, definir metas e principalmente orientar as ações propostas.

Enquanto uma iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica e financeira aos municípios, em conjunto com instrumentos que possibilitem aferir, por um padrão comum, os resultados da aprendizagem de cada aluno, Saviani (2007) considerou, em um artigo publicado em 2007, o plano como positivo. Contudo, ele argumenta que a lógica da proposta pode ser traduzida em uma espécie de “pedagogia dos resultados” (SAVIANI, 2007), em que o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. Afirma Saviani (2007, p. 1253),

é, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Outro elemento importante para compreender o PDE é o modo como ele é gestado como um mecanismo que altera fundamentalmente as relações entre os entes federativos e as escolas. O governo federal indica que, com o PDE, a União assume maiores compromissos – inclusive financeiros – com a Educação Básica, colocando “à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública” (BRASIL, 2007, p.11). Segundo o governo federal, o PDE foi pensado como uma “simples divisão de tarefas”, que a União, em regime de colaboração, compartilhará “competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação,

¹⁶ O IDEB é um indicador de avaliação de rendimento que visa combinar os resultados de desempenho escolar obtidos na Prova Brasil com os resultados de rendimento escolar e fluxo de alunos apurados pelo Censo Escolar. As ações do PDE estão atreladas a esse indicador.

de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia” (BRASIL, 2007, p.10).

Embora o governo eleito não tenha alterado de forma significativa a lógica que vigorou nas políticas da década de 1990, em muitos casos, inclusive, aprofundando-as, também é necessário considerar que essa vitória abriu espaço institucional para discussões, mesmo que timidamente e cheias de contradições e limites, antes não contempladas na agenda dos governos anteriores. Em relação às políticas para o Ensino Médio, o governo Lula trouxe para o debate intelectuais engajados na reforma na educação nos moldes defendidos pelos movimentos de educadores da década de 1980. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012) assessoraram inicialmente o governo recém-eleito advogando pela revogação do Decreto 2.208/1997 que impossibilitava um Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Eles também atuaram na organização do Seminário Nacional “Ensino Médio: construção política” em 2003, que reuniu governo federal, secretarias de educação, pesquisadores e entidades ligadas à educação para, conjuntamente, “contribuir para a definição de uma política pública de Ensino Médio centrada nos sujeitos desse nível de ensino: educação e políticas articuladas de juventude, gestão democrática, ensino noturno, formação docente, currículo e livro didático” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2004, p.20).

A discussão envolvendo o Ensino Médio Integrado parte da concepção de que é nesta etapa de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, “expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.31). Defendia-se, assim, um tratamento unitário para a Educação Básica, rompendo com a dicotomia entre educação básica e técnica e resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade e tomando o trabalho como princípio educativo.

Se o saber tem uma autonomia relativa em face do processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de profusão. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.35).

Ramos (2004) argumenta que a razão de ser do Ensino Médio sempre esteve predominantemente centrada no mercado de trabalho, seja para que as pessoas viessem a ocupá-lo logo após o Ensino Médio, ou após a conclusão do Ensino Superior, especialmente em um contexto de pleno emprego. Dessa forma, o Ensino Médio foi estruturado em dois percursos: um de caráter propedêutico para preparo do educando para acessar o Ensino Superior e outro de caráter técnico-profissional para ingresso imediato no mercado de trabalho. Essas possibilidades, além de determinar o momento de ingresso no mercado de trabalho, também determinou a posição ocupada pelo educando na divisão social e técnica do trabalho.

Contudo, segundo Ramos (2004), nos anos finais do século XX, a instabilidade do mercado de trabalho, um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações de trabalho e dos direitos sociais acompanham mudanças nos objetivos da educação, agora vinculada à necessidade de se preparar os educandos para a “vida” e não mais para o “mercado de trabalho”. Sob um ideário predominante desde os anos 1990, os educandos devem desenvolver competências genéricas e flexíveis para se adaptar mais facilmente ao mundo contemporâneo. As possibilidades de projetos pessoais integrados a um projeto de nação ou de sociedade são debilitadas em face do mundo globalizado.

Para Ramos (2004), o desafio seria colocar como foco do Ensino Médio, não mais o mercado de trabalho – esteja ele estável ou instável -, mas sim a pessoa humana. O foco estaria nos sujeitos singulares que constroem seus projetos de vida nas múltiplas relações sociais, na perspectiva de emancipação humana, que “só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído” (RAMOS, 2004, p.39).

Segundo Ramos (2004), é preciso que

o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem - adolescentes, jovens e adultos -, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. Isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente

construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. A ampliação de suas finalidades - entre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos - é uma utopia a ser construída coletivamente (RAMOS, 2004, p.41).

A perspectiva defendida considera que “embora toda educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade, apropriando-se dela e transformando-a” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2004, p.21). Busca-se assim, propor uma educação

no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana dos múltiplos grilhões que tolhem a cidadania plena e a conquista de uma vida digna (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2004, p.21).

Para Ramos (2011), é necessário discutir o sentido de trabalho no Ensino Médio, pois é nessa fase que ocorre uma explicitação do modo como o conhecimento se relaciona com o trabalho. Também é nessa fase que os jovens projetam suas vidas como componentes da população economicamente ativa. O trabalho não deve ser compreendido como mera adaptação à organização produtiva,

mas como princípio educativo no sentido da politecnia ou da educação tecnológica, em que os conceitos estruturantes sejam trabalho, ciência e cultura; em que o trabalho seja o primeiro fundamento da educação como prática social, princípio que organize a base unitária do ensino médio. A ciência deve apresentar conhecimentos que, produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, fundamentam as técnicas. À cultura cabe a síntese da formação geral e da formação específica por meio das diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2004, p.21)

Segundo esses autores, foi neste contexto que emergiu uma nova preocupação em se discutir quem são os jovens e quais seriam suas relações com a sociedade e com a instituição escolar. Debateu-se a

necessidade de se ter uma compreensão mais abrangente da categoria juventude para além de um recorte biológico ou demográfico das faixas etárias, reconhecendo que

há, atualmente, uma "moderna condição juvenil" que se expressa no alongamento do período entre a infância e a vida adulta, a escolaridade como etapa intrínseca a essa condição, o retardamento da entrada no mundo do trabalho e o aparecimento de formas de produção cultural típicas desse segmento (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2004).

Conhecer a relação dos jovens com o saber é elemento primordial para se pensar em alterações na prática pedagógica, a fim de permitir que o sujeito jovem construa uma relação significativa com a escola. Essa "moderna condição juvenil" se tornou um conceito muito presente nas políticas que foram gestadas no período, tanto nas políticas educacionais quanto nas políticas para a juventude. No entanto, cabe ressaltar que, neste processo, as determinações históricas dos sujeitos jovens ficam relegadas ao segundo plano ou completamente omitidas pelas políticas como será observado nos próximos capítulos.

O que se pode concluir da experiência dos governos do Partido dos Trabalhadores é que eles foram expressões das correlações de forças no interior dos governos e destes com as classes sociais. Essas forças produzem vozes dissonantes, mas que foram ocultadas ou obscurecidas pelo consenso produzido por um projeto político e cultural que, conquistando e exercendo a hegemonia durante todo o período, incorporou e associou as demandas da classe trabalhadora aos interesses de segmentos da burguesia industrial brasileira. Isto forjou um novo senso comum em torno das necessidades dos sujeitos e das tarefas das instituições educacionais. Por exemplo, os governos do Partido dos Trabalhadores acenaram, ao mesmo tempo, para as reivindicações pela democratização dos direitos sociais e para o aprofundamento da privatização e mercantilização da educação. Nesse sentido, para compreender as mudanças operadas no Ensino Médio, é necessário considerar o conjunto de disputas e contradições que estão expressas nas políticas, particularmente, nos sentidos que emergem sobre educação na sua relação com o mundo do trabalho e por meio da incorporação das demandas, ideias, interesses e necessidades dos grupos subalternos pelas classes dirigentes, que buscam a sua adesão ao projeto de sociabilidade dominante.

Muitas das políticas implementadas no período partiram da lógica que a ampliação da democracia, maior participação da população na

política e inclusão social pudessem alterar as desigualdades sociais, proposições estas que são facilmente confundidas e diluídas em pressupostos neoliberais (KATAOKA, 2018). No entanto, na democracia capitalista, a igualdade política coexiste com a desigualdade socioeconômica e, portanto, a inclusão dos trabalhadores na comunidade política não ataca os problemas fundamentais da divisão e dominação de classes, pois eles se tornam cidadãos, mas não podem ser completamente livres pois sofrem a exploração e dominação do capital. De fato, esta inclusão promoveu uma certa elevação do padrão de consumo dos trabalhadores, mas teve como consequência o apassivamento e amenização das revoltas de classe, reforçando a colaboração de classes e a aceitação desta sociabilidade como uma única alternativa (KATAOKA, 2018). Ao invés de promover a politização, houve a despolitização da classe trabalhadora.

Assim, as políticas das últimas décadas, ao buscarem a inclusão dos jovens nesta sociedade de direitos, contribuíram no sentido de conformar um novo tipo de trabalhador, ajustando-o às novas relações sociais e produtivas por meio da obtenção do consentimento ativo ao projeto civilizatório apresentado. Nos próximos capítulos, serão abordadas a construção e disseminação da ideia de uma “nova condição juvenil” na sua interface com as políticas formuladas no período e, por meio da análise dos pareceres do Conselho Nacional de Educação que aprovaram mudanças curriculares no Ensino Médio, como essas políticas contribuem para a adequação dos jovens trabalhadores à sociabilidade burguesa.

Capítulo 2: “Juventudes” e sua Emergência na Política Educacional

Como já mencionado, foram várias as mudanças operadas, durante os governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores em relação à educação nacional: discussões em torno do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a revisão das diretrizes curriculares em todas as etapas de ensino, o desenvolvimento das ações e programas vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação com seus novos mecanismos de financiamento e avaliação da educação, entre tantas outras. No que tange aos documentos que embasaram estas mudanças, frequentes foram as menções aos termos “jovens” e “juventude”, notadamente nos pareceres do Conselho Nacional de Educação que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e no que cria o Programa Ensino Médio Inovador, objetos de análise deste trabalho. Embora estes termos não sejam novidades nos documentos educacionais, nos documentos mais recentes, em especial os relacionados ao Ensino Médio, esses termos foram adotados de forma mais precisa e referenciados na literatura acadêmica e nas políticas para a juventude que foram gestadas no período (2003-2016)¹⁷.

Se nos documentos educacionais dos anos 1990, o termo “jovem” era utilizado quase como substitutivo de “adolescente” ou aparecia como uma mera referência a uma população em determinada faixa etária, nos anos 2000, os documentos se preocupam em explicitar a emergência de uma “nova” condição juvenil, a incentivar programas que explorem o “protagonismo juvenil” e passam utilizar o termo “juventudes” no plural, ao invés de juventude. E assim o fazem respaldando-se na produção de diversos pesquisadores que atuaram, muitas vezes diretamente, na construção das políticas de juventude do período analisado. Estas expressões são utilizadas nos documentos do Ministério da Educação para, ao mesmo tempo, legitimar as mudanças propostas para o Ensino Médio e direcionar a produção de consensos para uma concepção de juventude que é expressão dos interesses que se articulam em torno da aliança de grupos e frações de classe que se tornaram hegemônicos neste período.

¹⁷ Em termos de legislação, criou-se com a Lei 11.129, de 30 de junho de 2005 (BRASIL, 2005) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude, vinculadas diretamente à Secretaria-Geral da Presidência da República. Posteriormente, a Lei 12.852, de 05 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), instituiu o Estatuto da Juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

Os documentos das políticas que este trabalho estuda transmitem a ideia de um aparente consenso em torno do direito à juventude e do direito ao Ensino Médio e, por isso, se faz necessário um cuidado em torno dos modos como estes conceitos são apropriados nos documentos analisados e os sentidos de jovem e juventude que emergem nesta relação que o texto da política constrói com outros textos. Frequentemente, termos e conceitos são ressignificados, deslocados de seus contextos de produção, fundamentações teóricas e bases epistemológicas, produzindo sentidos diversos. Nosso objetivo nos próximos capítulos é perceber como a juventude foi construída nos textos das políticas, sua aparência, para compreender a direção que guia a política e expressa a sua materialidade, ou seja, o projeto econômico da classe que disputa a hegemonia.

Sabendo que esses conceitos foram forjados no debate acadêmico, e de lá foram absorvidos para dentro dos documentos das políticas, procuramos, neste momento, nos situarmos no interior deste debate a fim de identificar os possíveis consensos e dissensos construídos em torno das noções de juventude, ensino médio e educação, para então passarmos à análise dos documentos propriamente ditos no próximo capítulo.

Em uma exploração inicial da temática, foi feita uma busca nas bases de dados do Scientific Electronic Library Online (Scielo) e no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para verificar a produção existente, tanto de artigos em revistas indexadas quanto de teses e dissertações produzidas nas universidades brasileiras que envolvessem os descritores “ensino médio”, “juventude” e a combinação dos dois “ensino médio E juventude”. Para fins da coleta dos dados, observou-se a presença dos descritores no título ou no assunto dos trabalhos e levou-se em conta os trabalhos publicados no período referente aos governos de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2005), Luís Inácio Lula da Silva (2006-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014)¹⁸.

Essa exploração teve duas motivações principais: primeiramente verificar se houve uma alteração significativa na produção acadêmica sobre Ensino Médio e Juventude nos diferentes governos aqui listados e

¹⁸ Esse levantamento foi realizado em meados de 2015, ainda numa exploração inicial da pesquisa, por isso foram considerados para comparação os dados existentes até o último ano completo naquele momento. Cabe observar também que os dados levantados estão sujeitos a atualizações e limitações próprias das bases de dados utilizadas, especialmente em relação ao conteúdo disponibilizado por elas e o tipo de material que ela abarca.

em segundo lugar observar por meio dessas produções quais autores foram utilizados como referências nestes debates, em especial, nos trabalhos que discutem a formulação e implementação de políticas para o Ensino Médio e/ou de Juventude.

Quadro 2 – Número de trabalhos das bases Scielo e BDTD por palavra-chave/período

ANO	SCIELO			BDTD		
	JUVENTUDE ENSINO MEDIO	JUVENTUDE	ENSINO MEDIO	JUVENTUDE ENSINO MEDIO	JUVENTUDE	ENSINO MEDIO
1999-2002	0	23	19	1	75	233
2003-2006	2	80	23	21	552	837
2007-2010	0	127	30	53	656	1838
2011-2014	7	202	98	93	921	2966

Os dados demonstram que houve um aumento expressivo na produção tanto sobre a juventude quanto sobre o Ensino Médio no período compreendido pelos governos do Partido dos Trabalhadores¹⁹. Diversos fatores contribuíram para este aumento nas publicações, desde a expansão dos programas de pós-graduações em âmbito nacional, incentivos governamentais e de organizações multilaterais em pesquisas nestas temáticas e o interesse de diversas organizações da sociedade civil e institutos de pesquisa em estudos sobre a juventude. Também ocorrem neste período mudanças significativas nas políticas para o Ensino Médio²⁰ e a própria construção de uma Política Nacional de Juventude, que, aliadas à própria conjuntura político-econômica, colocaram este segmento da população em debate.

Além de ter sido grande a quantidade de trabalhos sobre as temáticas analisadas, percebeu-se a recorrência de citações a determinados autores e produções, como Helena Abramo, Maria Virgínia de Freitas, Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay, Paulo Carrano,

¹⁹ Marília Sposito organizou a publicação SPOSITO, M. P. O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009, fazendo um estudo mais detalhado sobre as pesquisas a nível de pós-graduação durante 1999-2006.

²⁰Entre as mudanças e políticas mais significativas efetuadas no e para o Ensino Médio no ano de 2009 estão: o Programa Ensino Médio Inovador (Portaria Ministério da Educação no 971/2009) e a alteração da legislação para tornar obrigatória essa etapa de ensino, operada pela Emenda Constitucional no 59/2009.

Regina Novaes, Marília Sposito, Juarez Dayrell, entre outros. Além de serem frequentemente citados nos artigos, dissertações e teses publicados, alguns autores são também mencionados nos documentos das políticas educacionais analisadas neste trabalho como é o caso de Juarez Dayrell e Marília Sposito no Parecer CNE/CEB 5/2011. Alguns deles também atuaram diretamente na formulação das políticas representando entidades da sociedade civil no Conselho Nacional da Juventude que foi criado em 2005 para “formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude” (BRASIL, 2005). Para citar alguns pesquisadores que atuaram tanto na organização de publicações sobre juventude quanto na própria elaboração das políticas públicas para a juventude ao compor o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) nos anos iniciais (2006-2010), construímos o esquema abaixo:

Quadro 3: Lista de pesquisadores com publicações que compuseram o CONJUVE (2006-2010)

Conselheiro	Período	Indicação
Helena Wendel Abramo	2006-2008	Notório conhecimento
Maria Virgínia de Freitas	2006-2010	Ação Educativa
Mary Garcia Castro	2006-2008	Notório conhecimento
Miriam Abramovay	2006-2008	Notório conhecimento
Paulo César R. Carrano	2006-2008	Observatório de Juventude
Regina Célia R. Novaes	2006-2008	Secretaria-Geral da Presidência da República

No levantamento realizado também foram verificadas recorrentes citações a livros organizados pelo governo, por organizações multilaterais e por institutos e entidades privadas como Fundação Perseu Ramos, Fundação Oswaldo Cruz, Observatório da Juventude, Ação Educativa, CENPEC, Fóruns da Juventude, Todos pela Educação, Observatório da Juventude, Educação Integral, Instituto Cidadania e Projeto Cidadania. Muitas publicações foram organizadas por meio de parcerias entre entidades da sociedade civil, governo brasileiro e organizações multilaterais. Algumas coletâneas mais citadas no levantamento bibliográfico realizado podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 3: Livros organizados em torno da temática mais citados

AUTOR	LIVRO	Editora	Ano
ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (org.)	Ensino Médio: múltiplas vozes	UNESCO, MEC	2003
FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda Carvalho	Políticas Públicas: juventude em pauta	Cortez, Ação Educativa	2003
CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.)	Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho	MEC, SEMTEC	2004
NOVAES, Regina; VANUCCHI, Paulo (org.)	Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação	Fundação Perseu Abramo	2004
ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (org.)	Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional	Fundação Perseu Abramo	2005
CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (org.)	Ensino Médio Integrado: concepções e contradições	Cortez, Fundação Oswaldo Cruz	2005
ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (org.)	Juventude, Juventudes: o que une e o que separa	UNESCO	2006
FAVERO, O; SPOSITO, M.P; CARRANO, P; NOVAES, R (org.)	Juventude e Contemporaneidade	MEC, UNESCO, ANPED	2007
ABRAMOVAY, M.; ESTEVES, L.C.G; ANDRADE, E (org.)	Juventudes: outros olhares sobre a diversidade	MEC, SECADI, UNESCO	2007
CORTI, Ana Paula; SOUZA, Regina de Magalhães (org.)	Que Ensino Médio Queremos?	Ação Educativa	2009
KRAWCKYK, Nora (org.)	O Ensino Médio no Brasil	Ação Educativa	2009

Estes pesquisadores, suas publicações e a atuação dessas diversas organizações – governamentais ou não – compuseram um quadro em que a disseminação de conceitos e ideias sobre o jovem são difundidos, ressignificados, reconstruídos e disputados na perspectiva de produção de um certo consenso sobre a juventude brasileira. O que interessa aqui é analisar o modo como estes diversos sujeitos coletivos, com suas diversas concepções de mundo e com pautas políticas originárias das classes sociais e dos variados aparelhos privados de hegemonia a que pertencem no âmbito da sociedade civil, atuam na produção do consenso. O sucesso de toda política pública está atrelado à uma conquista do consentimento ativo dos sujeitos à quem ela se destina e isso só se realiza efetivamente na incorporação de demandas dos diversos grupos sociais, não na sua

totalidade, mas na medida em que possibilite um equilíbrio entre os interesses da classe dirigente e os interesses da classe subordinada.

Considerando a atuação desses diversos sujeitos, tanto na disseminação de noções aparentemente consensuais sobre a juventude brasileira que legitimam as mudanças no Ensino Médio quanto na própria formulação dessas políticas, este capítulo discutirá como esses sujeitos realizam o debate sobre a necessidade de políticas públicas de juventude e contribuem na construção da noção de uma “nova” condição juvenil, elemento que é considerado, por este trabalho, central pra justificar a necessidade de alterações curriculares no Ensino Médio analisadas no próximo capítulo.

Jovens: entre representações e políticas

Historicamente, as políticas voltadas para a população jovem foram determinadas pelas conjunturas político-econômicas vigentes nos respectivos momentos históricos que configuraram políticas que visaram a facilitar a integração do jovem no “mundo adulto” e o controle social dessa população. A formulação de políticas públicas depende de consensos sociais em torno das propostas de mudanças por ela sugeridas e também sobre o seu público-alvo, estabelecendo os parâmetros do debate e incorporando as demandas dos diversos grupos sociais de forma a obter o consentimento destes ao projeto dominante. No caso das políticas de juventude, um dos elementos da produção desse consenso se dá na disseminação de representações sobre a juventude alinhadas com a política que se pretende implementar, e que são, por um lado, resultados de uma internalização pela população sobre certa representação do jovem, por outro contribuem para se criar um imaginário social sobre o jovem.

Nos anos 1950, o problema social da juventude era a predisposição generalizada para a transgressão e a delinquência corporificadas na figura dos ‘rebeldes sem causa’ (ABRAMO, 1997). Esse comportamento transgressor foi compreendido como parte do processo de integração à sociedade adulta que, bem conduzido, integraria-se de forma sadia e normal à sociedade. As políticas configuraram-se em torno da incorporação dos jovens na escola e com uma preocupação com o uso do tempo livre dos jovens, promovendo programas desportivos, recreativos e campanhas de saúde com fins de controlar os comportamentos não desejáveis dos jovens (ABAD, 2008). Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay (2002) argumentam também que as políticas para jovens nos

anos 1950 tinham como foco tornar o jovem produtivo, atendendo à lógica desenvolvimentista da época.

Nas décadas de 1960-1970, a juventude configurou-se como ameaçadora da ordem social, nos planos político, cultural e moral, por uma atitude de crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação (ABRAMO, 1997). A emergência de movimentos de luta anti-imperialista e de resistência aos regimes autoritários na América Latina, que defenderam o aprofundamento da democracia, distribuição mais equitativa dos recursos sociais, econômicos e culturais, uma consciência social nacional e latinoamericana anti-imperialista, conviveu com uma política de controle social, inclusive com restrição das liberdades civis e forte perseguição por aparelhos repressivos (ABAD, 2008).

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, a forte recessão econômica, principalmente decorrente da crise do petróleo em 1979, com uma conseqüente expansão da pobreza, levam as ações governamentais a enfatizar as questões de criminalidade e das drogas. Os problemas da juventude são vistos pelas lentes do desregramento e desvio (meninos de rua, arrastões, gangues, vandalismo) (ABRAMO, 1997). Cabe mencionar, também, que, ao mesmo tempo os jovens ganham visibilidade na agenda pública pelo protagonismo que tiveram nos processos de democratização.

Na década de 1990, as políticas passam a reconhecer cada vez mais os problemas que afetam os jovens – saúde, violência, desemprego. Com a retomada do crescimento econômico, maior estabilidade macroeconômica, as políticas passam a ter um enfoque mais positivo do jovem, o percebendo como ator estratégico para impulsionar o desenvolvimento econômico e social (ABAD, 2008) e dessa forma, as políticas buscam a incorporação produtiva destes na sociedade.

Essas percepções sobre juventude desenvolvidas historicamente coexistem nas políticas a partir dos anos 1990 e buscam de alguma forma a sua integração. Ao mesmo tempo, busca-se integrar o jovem defendendo a sua inserção na escola como meio de mobilidade social e a ocupação seu tempo livre com atividades esportivas e culturais, defende-se a inclusão dos jovens marginalizados mediante medidas compensatórias ou de ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho, buscam-se mecanismos de controle social para jovens pobres e da periferia de forma a conter possível comportamento violento ou disruptivo e investe-se em políticas de qualificação que concebem o jovem como capital humano (SPOSITO, 2008). Há também defensores de políticas para os jovens concebidas como expressão de um conjunto de

direitos de juventude, dentre eles, o próprio direito à fase da vida (SPOSITO, 2008).

As políticas de juventude espelham o conjunto de percepções sobre o que é ser jovem, suas demandas, necessidades e relações com o mundo adulto e com as instituições. Para Sposito (2008, p.63),

é preciso admitir que tais percepções são objeto de disputa no interior da sociedade pelos diversos grupos sociais que falam em nome desses atores ou por meio dos próprios coletivos juvenis, também heterogêneos. Mas não é possível desconhecer que orientações no campo da política pública podem conformar novas percepções e criar impacto sobre a sociedade, o que abre margem para o caráter ativo dessas ações de ruptura com as visões que apelam para imagens estereotipadas sobre os jovens.

As políticas de juventude da década de 1990, além de serem resultado dessas disputas sobre as percepções da condição juvenil, também expressam os padrões de interação entre governo e sociedade. O processo de democratização inseriu a discussão de novas práticas na relação cidadão e Estado, especialmente no que tange a criação de instrumentos de participação democrática na formulação das políticas. Segundo Sposito (2008), é nesse âmbito que ocorre uma preocupação mais sistemática com a formulação e implantação de ações específicas para a juventude.

Segundo ela (2008), no final dos anos 1990, surgem organismos públicos destinados a articular ações e estabelecer parcerias com a sociedade civil para implantar programas para os jovens. Muitas ações também foram desenvolvidas por ONGs e fundações empresariais, com as mais diversas orientações sobre juventude, que atuaram como importantes fomentadoras de novas ideias para o poder público. As ações tinham as mais variadas orientações desde o combate dos problemas vividos pelos jovens, ou propostas pautadas na lógica de inclusão social, ou ainda políticas afirmativas de direitos que percebem nos jovens sujeitos capazes de propor alternativas para si mesmos (SPOSITO, 2008).

Ao longo dos anos 1990 e 2000, esse processo de consolidação de políticas de juventude se acentua e passa a compor a agenda pública de forma mais articulada e sistemática, com a participação ativa do governo, de organizações multilaterais, entidades da sociedade civil, fundações empresariais e agremiações juvenis. Neste processo, os conflitos sociais dão lugar à políticas sociais que, simultaneamente, são respostas às demandas reivindicatórias por direitos para a juventude e atuam no sentido de dissimular os próprios conflitos sociais e criar mecanismos de

controle social, em especial deste segmento populacional. Ao mesmo tempo que a discussão sobre a juventude aparece de forma mais articulada e sistemática, ela acompanha uma série de slogans como empreendedorismo, coesão, responsabilidade, inclusão social, equidade, multiculturalismo, inovação, empregabilidade e cidadania ativa que foram disseminados ao longo destas décadas visando o ajustamento dos indivíduos às demandas da sociedade capitalista em tempos de globalização da economia, flexibilização do processo produtivo com novas formas de organizar e gerenciar o trabalho, na perspectiva de formar um novo perfil de trabalhador e de homem (COAN, 2014).

O que se observa, a partir da década de 1990, é a disseminação da representação dos jovens como uma população marcada pela vulnerabilidade - desemprego, violências, falta de acesso à educação, saúde e lazer. Mas também é uma população criativa, com capacidade de inovação para enfrentar os problemas sociais e estratégica para o desenvolvimento do país. Essas ideias foram disseminadas por diversas entidades da sociedade civil, pesquisadores e governo na construção da política de juventude. A representação do jovem que legitima as políticas é um jovem que é marcado pela falta de educação, saúde, trabalho e cabe às políticas prover as condições em parceria com a sociedade civil para suprir essas carências, estimulando a criatividade e empreendedorismo destes na solução dos problemas sociais que lhe afligem.

Políticas Públicas: juventude em pauta

No início do século XX, a articulação e convergência de diversos setores e grupos da sociedade em relação ao jovem proveu um ambiente propício para que fosse sistematizada uma política de juventude em âmbito nacional. Nessa seção são mencionados alguns dos materiais produzidos que nos ajudam a compreender o modo como consensos foram sendo produzidos sobre o jovem brasileiro e, por consequência, que legitimaram a formulação das políticas para essa população. Esse material foi produzido por meio de parcerias de entidades não-governamentais, organizações multilaterais, partidos e pesquisadores que eventualmente contribuíram não só com a preparação desses seminários e eventos, mas também na própria formulação das políticas.

Uma das iniciativas foi o Seminário “Políticas Públicas: juventude em pauta”, realizado em novembro de 2002 pela Ação Educativa e a Fundação Friedrich Ebert, com a colaboração da ONG chilena CIPDA Viña del Mar, do Projeto Redes & Juventudes, sediados em Recife, e da

Comissão de Juventude da Câmara Municipal de São Paulo e com os seguintes apoiadores: W.K. Kellogg Foundation, Unicef, Unesco, Petrobrás, Centro Universitário Maríantonia, SESC São Paulo. Este seminário se propôs a reunir “pela primeira vez, de maneira ampla, a experiência latino-americana e a brasileira, envolvendo pessoas de todas as regiões do Brasil e de diferentes segmentos – gestores, organizações juvenis, outras organizações da sociedade civil e pesquisadores” (FREITAS; PAPA, 2008, p. 8). O resultado deste trabalho foi publicado na forma do livro “Políticas Públicas: juventude em pauta”, organizado por Maria Virgínia de Freitas e Fernanda de Carvalho Papa em 2003.

Segundo a publicação (FREITAS; PAPA, 2008), o tema da juventude começou a ganhar projeção e complexidade no espaço público brasileiro, pois, ao mesmo tempo, aumentava a proporção de jovens no conjunto da população nacional e eles “eram afetados de forma particularmente intensa pelo aprofundamento das desigualdades econômico-sociais, enfrentando dificuldades das mais diversas ordens” (FREITAS; PAPA, 2008, p. 7). Afirmam os organizadores que “de modo geral, os jovens passaram a chamar a atenção da sociedade como vítimas ou protagonistas de problemas sociais” (FREITAS; PAPA, 2008, p.7).

Outro trabalho realizado na mesma época foi o “Projeto Juventude”, promovido pelo Instituto Cidadania, que entre agosto de 2003 e maio de 2004 realizou um amplo programa de estudos, pesquisas, discussões e seminários com o objetivo de realizar um amplo diagnóstico e um conjunto de propostas de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira. Os resultados das discussões deram origem aos livros “Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação” organizado por Regina Novaes e Paulo Vanucchi em 2004 e “Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional”, organizado por Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco em 2005.

O Instituto Cidadania surgiu na década de 1990 como um espaço de discussão e produção de propostas de políticas públicas articuladas ao então candidato à Presidência da República, Luis Inácio Lula da Silva²¹. Os projetos deste Instituto merecem destaque na medida em que estão vinculados diretamente às propostas de governo do Partido dos Trabalhadores, em especial aos mandatos do presidente Lula (2003-2006; 2007-2010).

²¹ Após o término do segundo mandato de Lula (2006-2010), o Instituto Cidadania deu lugar ao Instituto Lula, que passou a ter como finalidade a conservação do acervo presidencial e a realização de intercâmbios internacionais das experiências políticas do ex-presidente.

Segundo o documento de conclusão do Projeto Juventude (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p.7), “o Brasil vem adquirindo consciência mais acurada sobre a importância estratégica da juventude. Multiplicaram-se na última década as iniciativas – governamentais ou não – voltadas a este segmento populacional”. O documento reconhece a importância das contribuições trazidas pelos próprios jovens para enfrentar os problemas do mundo do trabalho e na esfera educacional, organizando-se e passando a construir a própria identidade cidadã seja nas práticas de cunho recreativo, cultural, esportivo e religioso, seja no envolvimento em ações comunitárias e de solidariedade ou na militância política e em movimentos sociais. O documento afirma que

os jovens apoiam-se, muitas vezes, no valioso suporte oferecido por ONGs, entidades da sociedade civil, fundações empresariais e agências das Nações Unidas relacionadas com essa área, que oferecem programas de incentivo e recursos que são vitais para a participação juvenil em muitas regiões de nosso território. (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 7)

Segundo o documento, o Estado brasileiro abriu espaço para essa mobilização e passou a construir instrumentos institucionais em todas as esferas governamentais que criaram distintas modalidades de organismos gestores que se direcionam especificamente à juventude, ao mesmo tempo que o Poder Legislativo, em todas suas esferas, começa a voltar para o tema com um grau inédito de interesse.

No âmbito governamental e legislativo, em 2003, foi constituída a Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude no Congresso Nacional e foi realizada a Semana Nacional da Juventude na Câmara dos Deputados. Em 2004, criou-se um Grupo de Trabalho Interministerial, no Poder Executivo, realizou-se a primeira Conferência Nacional da Juventude, organizada pela Câmara dos Deputados, criou-se o Fórum Nacional de Movimentos e Organizações Juvenis e a Rede Nacional de Juventude. Em termos legislativos, foi protocolado o Projeto de Lei 4530/2004 que aprova o Plano Nacional da Juventude que nunca chegou a ser votado, o PL 3849/2004 que instituiu o ano de 2006 como “Ano da Juventude” e o PL 4529/2004 que deu origem ao Estatuto da Juventude e Sistema Nacional de Juventude (Lei 12.852/2013).

Por fim, importante mencionar o documento “Políticas Públicas de/para/com juventudes” (UNESCO, 2004) que foi publicado pela UNESCO em 2004 que considera que a Unesco enquanto uma “agência disseminadora e criadora de conhecimentos identifica a juventude como

um dos principais locus estratégico para a ação de políticas públicas” (UNESCO, 2004, p.15). Na introdução deste documento, a UNESCO reforça que tem feito estudos desde 1997 no Brasil de forma a

construir um retrato dos jovens, seus anseios e necessidades, a partir de suas próprias palavras, subsidiando debates mais aprofundados sobre temas atuais que, direta ou indiretamente, se relacionam com as juventudes -, educação, ingresso no mercado de trabalho, vulnerabilidades, violências, sexualidade, drogas, entre outros (UNESCO, 2004, p.15).

Segundo o documento, estes estudos estimularam a organização a investir de forma sistemática em pesquisas e aportes técnicos que “abarcassem a totalidade da temática ‘juventudes’ - aqui compreendida em seu plural, de modo a ilustrar a multiplicidade de enfoques e identidades inerentes à etapa da vida conhecida como juventude” (UNESCO, 2004, p.15). O documento indica ainda que o enorme contingente populacional entre 15 e 24 anos justifica “de forma incontestável, a necessidade de políticas específicas” (UNESCO, 2004, p.15), e que esta população têm se destacado pela vulnerabilidade, figurando com relevo nas estatísticas de “violências, desemprego, gravidez não-desejada, falta de acesso a uma escola de qualidade e carências de bens culturais, lazer e esporte” (UNESCO, 2004, p.15).

Este quadro se mostra particularmente grave ao se considerar que os jovens, além de uma promessa de futuro, são uma geração com necessidades no presente e, fundamentalmente, uma geração estratégica no processo de desenvolvimento de um país (UNESCO, 2004, p.15).

Não obstante as vulnerabilidades que atingem esta população, o documento registra que os jovens têm vontade de participar como sujeitos e almejam ao reconhecimento de suas especificidades e identidades. Ainda afirma o documento que

tal situação requer, portanto, criatividade e inovação no plano de políticas públicas. Os jovens buscam ainda respostas continuadas às necessidades de atenção integral, daí que propostas de políticas de juventudes devem ultrapassar enfoques setoriais, pontuais, fragmentados, convencionais e avançar para imprimir uma perspectiva geracional-juvenil, enfatizando que a juventude é um tempo de estudar, de se formar cultural e fisicamente, de desenvolver valores

éticos e espírito crítico, bem como de ter garantido os meios de subsistência. (UNESCO, 2004, p.15)

Estas publicações entre 2003 e 2004 apresentam pontos em comum. Todas elas alertam, cada uma a seu modo, para as “vulnerabilidades dos jovens” (UNESCO, 2004), os “problemas do mundo do trabalho e educacional” (INSTITUTO CIDADANIA, 2004), considerando os jovens como “vítimas dos problemas sociais” (FREITAS; PAPA, 2008). Ao mesmo tempo, todas dão ênfase na capacidade do jovem de enfrentar os problemas sociais, sua criatividade e capacidade de inovação e seu protagonismo. Além disso, todas enfatizam a importância das entidades da sociedade civil, agências internacionais e poder público em pensar a juventude a partir de um ponto de vista estratégico e, disseminam a ideia da necessidade de políticas de/para juventude.

Estas publicações compõem um conjunto de iniciativas voltadas à juventude que foram deflagradas durante os governos do Partido dos Trabalhadores, no mesmo contexto em que se elaboraram programas, projetos e políticas para a juventude brasileira, envolvendo movimentos sociais, organizações da sociedade civil, estruturas da sociedade política e que, no âmbito normativo, culminaram em uma Política Nacional de Juventude, atrelada ao Conselho Nacional de Juventude vinculado à Secretaria de Governo da Presidência da República e na aprovação do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013).

Essas iniciativas contribuíram na disseminação de alguns elementos necessários na construção de uma política de juventude moldada nos pressupostos e valores apresentados no primeiro capítulo, como: a compreensão de que os problemas sociais podem ser resolvidos no âmbito individual, garantindo-se as oportunidades de educação e trabalho para o jovem; a criação de espaços que garantam a participação ativa dos jovens nas esferas de seus interesses; o reconhecimento da diversidade identitária juvenil e sua capacidade de criação e inovação; e a necessidade de se ampliar o papel das organizações não-governamentais, tanto no sentido de suprir as carências que afetam os jovens como no de serem espaços que fomentem seus espíritos naturalmente empreendedores. Esses elementos são incorporados em maior ou menor grau nos trabalhos de uma série de pesquisadores, muitos dos quais atuaram na construção destas iniciativas, que defendem a emergência de uma “nova” condição juvenil que será melhor explorada na próxima sessão.

“Juventudes” e uma nova condição juvenil

O levantamento inicial realizado nesse trabalho identificou que determinados autores tiveram algum protagonismo nos debates sobre políticas de juventude nos últimos anos, tanto por terem seus trabalhos frequentemente sido citados em artigos, teses e dissertações publicadas nos últimos anos, mas também pelo protagonismo que eles tiveram na formulação das políticas de juventude e para o Ensino Médio durante os governos do Partido dos Trabalhadores. Esses autores dialogam em graus distintos com a emergência de uma “nova” condição juvenil e fazendo isso contribuem com consolidação dessa ideia que impacta diretamente nas políticas. A noção do “novo” é um artifício bastante utilizado para justificar a necessidade de mudanças, e por isso é um argumento muito utilizado na formulação das políticas. Dessa forma, essa seção buscará compreender como alguns desses autores debatem essa “nova” condição juvenil, em especial os seguintes: Helena Abramo, Regina Novaes, Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay, Juarez Dayrell, Marília Sposito e Gaudêncio Frigotto.

Para Helena Abramo (2005) o debate sobre políticas públicas de juventude tem variados pontos de partida, seja sobre as condições e possibilidades dos jovens na conservação ou transformação da sociedade ou sobre as situações de inclusão e exclusão do jovem na sociedade, ou ainda sobre a concepção de jovem como sujeito de direitos que busca examinar o que constitui a singularidade da condição juvenil e os direitos que dela emergem. Contudo, esses variados pontos de partida são complementares entre si.

A autora argumenta que o pensamento sociológico consolidou a juventude na sociedade moderna ocidental como um tempo a mais de preparação para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe. Esse momento do ciclo de vida seria marcado pela transição da infância para a idade adulta, ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, em que a pessoa torna-se capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar de filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade).

Nessa perspectiva, a condição juvenil – modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento da vida – é considerada como uma forma de moratória, ou seja, um adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, “um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania” (ABRAMO, 2005, p.41). A preparação

para a vida adulta ocorreria em instituições especializadas (escola) e implicaria na suspensão do mundo produtivo (ficar livre das obrigações do trabalho).

Ao longo do século XX, transformações econômico-sociais, no mundo do trabalho, dos direitos e da cultura e na própria experiência e ação dos jovens produziram mudanças na condição juvenil. Produziu-se a extensão da juventude em vários sentidos: na duração desta etapa do ciclo de vida, na abrangência do fenômeno para vários setores sociais, nos elementos constitutivos da experiência juvenil e nos conteúdos da noção antes estabelecida que passa a abranger a multiplicidade de instâncias de socialização (antes restrita a escola e família) e a importância dos campos do lazer e da cultura na constituição da sociabilidade, das identidades e da formação de valores. “A vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente como preparação para a vida adulta” (ABRAMO, 2005, p.43).

Para Abramo (2005), as possibilidades de se viver a juventude, muitas vezes, são restritas às concebidas a partir de uma noção derivada da experiência de jovens de classe média e alta que omite as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição. No entanto, percebe-se uma transformação nessa concepção, em que

a juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida (ABRAMO, 2005, p.44)

Para a autora, as políticas públicas devem lembrar que a multiplicidade de espaços da vivência juvenil implica a necessidade de ações articuladas numa perspectiva da visão integral do sujeito a que se destinam, mas também é necessário pensar em opções que deem conta de atender às distintas situações e trajetórias pelas quais os jovens concretamente vivem os processos referentes a essa etapa “como uma maneira talvez mais eficaz de perseguir a concretização de direitos universais, pelo atendimento diferenciado de necessidades desiguais” (ABRAMO, 2014, p.67).

Nota-se na concepção defendida por Helena Abramo que ocorre uma naturalização sobre as transformações econômico-sociais que ocorrem ao longo do século XX. As mudanças na condição juvenil decorrem dessas transformações do mundo trabalho, mas a omissão das

causas dessas transformações leva a crer que ao jovem cabe viver essas transformações de “diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida” e que as políticas devem ser concebidas de forma a atender as distintas situações e trajetórias pelas quais os jovens vivem essa etapa. As ideias aqui apresentadas corroboram o ideário que desloca a juventude das relações sociais que a constitui, os jovens trabalhadores são apenas mais um grupo social a quem as políticas devam atender de forma a garantir seus direitos, ou seja os jovens são classificados como diferentes, mas dotados de uma igualdade formal. Um aspecto emblemático aqui defendido pela autora é o atendimento diferenciado de necessidades desiguais, o que corrobora a ideia que se apresenta na forma de itinerários formativos diversificados que serão analisados no capítulo seguinte.

Regina Novaes (2003) também desenvolve a ideia de que a condição juvenil é vivida de formas distintas pelos jovens. Segundo a autora, os jovens se diferem por sua origem social e de classe, relação escola-trabalho, gênero e raça. Até o local de moradia define as possibilidades de inclusão/exclusão social. Por exemplo, em jovens de periferia, além das diferenças apontadas, existe a diferença entre ser ou não “jovem de projeto”, cuja participação pode contribuir para a supressão de certas marcas de exclusão social: “para a determinação das possibilidades da inclusão/exclusão social, é diferente ser pobre, negro ou branco, homem ou mulher e viver ou não em uma área violenta” (NOVAES, 2003, p. 136). Ela adverte que os jovens são os mais atingidos pelas transformações sociais dos últimos anos, especialmente em relação ao mercado de trabalho restritivo e mutante e às distintas formas de violência física e simbólica. A condição juvenil se caracterizaria também pelo medo do futuro por parte dos jovens, um medo de “sobrar” muito relacionado ao mercado de trabalho: medo de não estudar e não conseguir emprego, medo de conseguir emprego e depois perder, medo de ficar desempregado, ou seja, “ter estudo não garante que se vá trabalhar e ter trabalho não garante que se continuará trabalhando” (NOVAES, 2003, p.138).

Novaes (2007) argumenta que é a partir das vulnerabilidades da condição juvenil contemporânea, marcadas na relação inclusão/exclusão social, que a expressão “políticas públicas da juventude” ganhou significado e lugar nas demandas e conquistas sociais. Para ela, não faz sentido estabelecer escolhas entre recorte de classe e outros recortes geradores de preconceito e discriminação, entre pobreza e desigualdades. As políticas de juventude devem garantir a universalização de acessos e lidar com a diversidade sem cair na fragmentação. O desafio de hoje seria combinar mecanismos de transferência de renda, acesso à educação de

qualidade à expedientes que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, capacitação e apoio para diversas novas ocupações de geração de renda e, ainda, atividades comunitárias que favoreçam a construção de laços identitários e afetivos.

Regina Novaes se insere no debate, em que, os jovens, dotados da igualdade formal garantida pela democracia capitalista, devem ser atendidos por políticas que garantam a universalização de acessos aos direitos sociais, em especial no que tange renda, educação e identidade juvenil. A condição juvenil aqui também é deslocada das relações sociais que constituem a juventude, mesmo que reconheça-se que os recortes de classe influenciem os modos de viver a juventude, mas aceita-se acriticamente a ideia de uma diversidade de formas de se viver a condição juvenil e defende-se políticas que dirimam os efeitos da desigualdade, ou nas palavras da autora, a vulnerabilidade à que os jovens estão sujeitos.

A ideia de que a condição juvenil possui sentido em si mesma e é marcada pela diversidade de modos que essa condição é vivida é compartilhada por Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay (2002), as quais argumentam que definir juventude implica considerar as vivências e oportunidades em uma série de relações sociais (trabalho, educação, comunicações, participação, gênero, raça) e que os diversos grupos juvenis constituem “um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p.25).

Frequentemente, atribui-se ao jovem imagens estereotipadas marcadas, seja pela transitoriedade, o jovem como um “vir a ser”, incompleto, ou seja por uma imagem romantizada da juventude como liberdade, prazer e experimentação ou, ao contrário, como crise, uma fase difícil de mudanças (DAYRELL, 2007). Oscila-se, de um lado, em perceber o jovem como o futuro das nações, responsáveis pelo advir (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007) e de outro os acusam de perigosos, marginal, alienado, desinteressado, irresponsável (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002). No entanto, Esteves e Abramovay (2007) advogam que para além de se pensar os jovens a partir destas visões exteriores a ele, a do jovem desejo, a do jovem irresponsável e a do jovem violência, é necessário considerá-los como sujeitos históricos concretos.

No meio de tantas imagens, é necessário perceber que os jovens que chegam às escolas, na sua diversidade, apresentam características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que os diferenciam das gerações anteriores. Segundo Dayrell (2003), o jovem é “um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e

práticas, que interpreta e dá sentido aos seu mundo e às relações que mantém” (DAYRELL, 2003, p.43).

Para Abramovay e Castro (2002), as políticas para a juventude não concebem os jovens como atores com identidade própria, com vontade, desejos, pensamentos e ações próprios, que sabe decodificar seu cotidiano e devolver à sociedade algum tipo reação. As políticas também são formuladas considerando-se a juventude como um bloco monolítico, homogêneo, sem especificidades, o que reflete a incapacidade de se perceber que a juventude instrumentaliza diferentes linguagens e enfoques para manifestar seus anseios e insatisfações (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002, p.31). Dentro desta perspectiva, a moda e a cultura juvenil seriam espaços para melhor se compreender essas juventudes, já que os jovens

procuram ser aceitos, fazer parte de certos grupos, afirmando sua identidade social. Querem adequar sua maneira de vestir, de falar e de se expressar, suas preferências musicais e sua linguagem corporal às exigências do meio social em que têm vontade de se incluir (ESTEVEES, ABRAMOVAY, 2007, p.16).

Os autores aqui citados, Miriam Abramovay e Juarez Dayrell, fazem um movimento de primeiro criticar as imagens estereotipadas que são construídas em relação aos jovens e de políticas que considerem a juventude como um bloco homogêneo, sem identidade própria para então defender que os jovens, na sua diversidade, apresentam características, práticas sociais e universo simbólico próprios que encontram na moda, nos seus gostos, nas suas preferências e na cultura juvenil espaços de afirmação de uma identidade própria que deveria ser incorporada nas políticas. Os jovens, nessa perspectiva, são atores com vontades, desejos, pensamentos próprios que devolvem à sociedade algum tipo de reação. Percebe-se que para eles, até mesmo os recortes de classe que eram reconhecidos pelos primeiros autores nessa seção, são omitidos e, dessa forma, os modos de se viver a condição juvenil são tratados no âmbito estritamente individual de preferências e gostos dos jovens.

Outra característica dessa nova condição juvenil tem a ver com a crise nas instituições tradicionais de preparação para a vida adulta. Para Dayrell (2003), a escola estaria assistindo ao ruir dos seus muros, sendo invadida pela vida juvenil, tornando-se mais permeável ao contexto social e suas influências. Ela, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Segundo

Dayrell (2003), estão surgindo experiências que apontam para um novo modelo em que educação não é apenas instrução “mas um processo de formação humana que leva a experiências sociais que possibilitam ao aluno a descoberta e o desenvolvimento do conjunto de suas potencialidades, ou seja, uma educação que contempla a totalidade do jovem e não apenas a dimensão cognitiva” (DAYRELL, 2003, p.187). Nessas novas experiências, escola não é vista como estática, mas uma construção social dinâmica que se efetiva nas relações que estabelece com o Estado e principalmente com os atores que a fazem existir: alunos, professores e funcionários. A escola “se torna um centro juvenil, um espaço de encontro, de estímulo à sociabilidade, à aprendizagem das regras e vivências coletivas e do exercício da participação” (DAYRELL, 2003, p. 187).

Juarez Dayrell (2007) destaca principalmente os jovens de escolas públicas e aponta que esses jovens apresentam características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que os diferenciam das gerações anteriores. Mas ele nota que essas alterações geracionais possuem relação com as mutações do mundo do trabalho que alteram as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão do desemprego, do dessalariamento, geração de postos de trabalho precários que atingem principalmente os jovens das camadas populares. Segundo ele (2003), ao mesmo tempo os jovens entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, “que dizem quem ele é, que é o mundo, quem são os outros” (DAYRELL, 2003, p.44). O gênero, a raça, a qualificação e escolarização dos pais, são dimensões que vão interferir na produção de cada jovem como sujeito social. É no grupo social que os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, produzindo uma cultura própria.

Dayrell (2003) defende a necessidade da efetivação da escola como direito acompanhada de qualidade. Para ele, “a escola está distante da juventude, não responde as suas demandas e necessidades, deixando de cumprir uma das suas funções centrais, que é o diálogo entre as gerações (DAYRELL, 2003, p.185). A ampliação do acesso, segundo ele, gera uma ampliação da diversidade sociocultural dos alunos que exige uma flexibilidade que o atual sistema escolar não responde.

Observa-se aqui que, para Dayrell, os jovens produzem uma cultura própria pelas formas de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, que se dá no seus grupos sociais e cabe à escola se adequar a essa diversidade cultural que é inerente a “nova” condição juvenil e a formação dos jovens deve possibilitar a

descoberta e desenvolvimento do conjunto de suas potencialidades. Opera-se aqui um sutil processo em que as relações objetivas dos sujeitos jovens – relações de classe, gênero, etnia – dão lugar a processos identitários subjetivos – culturas juvenis. Como consequência, a escola deve possibilitar o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos dentro dos limites permitidos pelo capital, de forma a adaptar os jovens à nova sociabilidade.

Marília Sposito (2004) observa que os caminhos e contornos se diversificaram para a entrada da vida adulta consideradas as mutações dos últimos 30 anos que atingiram a esfera do trabalho, tornando-se mais complexos e menos lineares. O modo como os jovens vivem a juventude se altera uma vez que a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho e a importância das instituições socializadoras tradicionais – família e escola – se alteram causando impactos nas formas como as relações entre as idades e o próprio ciclo de vida são experimentadas. Ela diverge das análises que defendem que a nova condição juvenil é atravessada por uma desinstitucionalização dessa condição, ou seja, pela crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica e que por consequência possibilita o surgimento de possibilidades de viver a etapa da juventude de formas distintas do que foi experimentado por gerações anteriores. Pela lógica da desinstitucionalização da condição juvenil, os espaços tradicionais seriam ocupados pela intensificação de uma subjetividade juvenil. Se, por um lado, pode emergir uma nova sociabilidade mais próxima do desejo, da experimentação e da liberdade, por outro pode eliminar da análise a permanência de certos mecanismos de poder do percurso institucional e a emergência de novas formas de dominação que surgem com os desenhos diversos na experiência juvenil contemporânea. Segundo Sposito (2004), o processo de mutação das instituições não elimina, mas transforma a natureza da dominação pois obriga os indivíduos a se constituírem “livremente” nas categorias da experiência social que lhe são impostas. Por isso, Sposito (2004) defende que é necessário examinar a experiência juvenil sem retirar ou minimizar da esfera de influências a presença dessas instituições mais tradicionais, reconhecendo o processo de mutação destas instituições, os sentidos a elas atribuídos pelos jovens e examinando o processo de construção das identidades sociais mediadas pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores e referências culturais.

Para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se sobrepõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento

do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitem viver a condição juvenil. Segundo a autora (2004), configura-se uma situação ambígua de valorização do estudo como promessa de futuro, ao mesmo tempo de falta de sentido no presente. Há uma enorme crise de possibilidades de mobilidade social ascendente via escola, pela escassez da absorção no mundo do trabalho dessa população escolarizada, o que gera um aumento do desemprego juvenil ou sua inclusão precária e subalterna, fazendo do diploma um bem comum, que força os jovens a buscar novas “oportunidades”, ampliando o que a autora chama de “demanda endógena por escolaridade”.

Gaudêncio Frigotto (2004) também se preocupa com as possibilidades e alcance das políticas públicas considerando a relação dos jovens com o trabalho e a educação em um contexto de que se efetiva uma interiorização ou subjetivação de que os problemas dependem de cada um, e não da estrutura social, das relações de poder. Ele defende a necessidade de políticas que enfrentem o plano conjuntural, emergenciais, que afetam especialmente os jovens da classe trabalhadora que são inseridos precocemente no mundo do trabalho ao mesmo tempo ele demanda discernimento para mudanças e reformas estruturais. Para ele, a adoção de políticas focalizadas de inserção social são emergencialmente necessárias, mas insuficientes sem atacar as mudanças estruturais que seria possível pelo avanço de um projeto de desenvolvimento nacional e de massa que altere a estrutura social produtora da desigualdade.

Das abordagens até aqui apresentada, as posições de Sposito e Frigotto diferem dos autores anteriores pois enfatizam as questões estruturais que atravessam a condição juvenil, não reificando a subjetividade do jovem e a identidade juvenil, mesmo reconhecendo que estas também estão presentes na experiência juvenil. Ambos também defendem que as políticas para os jovens comportem políticas de inclusão social de forma a equalizar as oportunidades para os jovens da classe trabalhadora e melhorar suas condições de vida. Esses autores defendem políticas públicas democráticas que reconheçam o não cumprimento de direitos historicamente negados aos jovens e que pressuponham os jovens como dotados de autonomia e como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas (SPOSITO; CARRANO, 2003). O que deve ser problematizado aqui são os limites dessa concepção que considera o jovem como sujeito de direitos e que este deva ser participante das políticas a ele destinadas, pois, no contexto das políticas públicas, os direitos são compreendidos numa perspectiva liberal que pressupõe uma igualdade formal aos cidadãos, tornando a

democracia um espaço de resolução dos conflitos sociais, omitindo-se os aspectos estruturais que produzem as desigualdades.

Todos os autores mencionados nessa seção, contudo, contribuíram para disseminar elementos que perpassam as reformas curriculares nos governos do Partido dos Trabalhadores. As soluções e problemas em torno da juventude estudados por eles produzem um ambiente propício para que, uma vez que parte-se do pressuposto que a condição juvenil é marcada cada vez mais por uma diversidade e pluralidade de se viver essa condição e as relações do jovem com a escola alteraram-se, a escola deve também mudar. No entanto, em um contexto de naturalização de uma nova forma de sociabilidade e de reestruturação produtiva, é necessário observar como que essa nova condição juvenil legitima mudanças no currículo escolar de forma a conformar os jovens às novas necessidades do mundo produtivo.

Capítulo 3 – O Ensino Médio diante da “nova” condição juvenil

Como já discutido nos capítulos anteriores, as mudanças curriculares para o Ensino Médio ocorreram em um contexto de consolidação de práticas e valores que visavam a adequação dos trabalhadores a uma nova sociabilidade para a reprodução ampliada do capital e para a obtenção do consentimento ativo dessas massas às relações de exploração e dominação na atualidade. Também ocorre a construção de um consenso em torno de uma “nova” condição juvenil que é incorporado aos debates sobre a escola, a educação e nas políticas públicas para a juventude, operando um obscurecimento das relações de classe em prol de um projeto em que possui uma pretensão de incluir a todos os jovens ao mercado de trabalho, incentivando-os a serem criativos, empreendedores e participativos na busca de soluções para os problemas que os afligem, sempre reconhecendo as diversas formas e modos de se viver a juventude.

Em meio a políticas educacionais que criaram fortes mecanismos de controle governamental sobre a educação por meio dos sistemas de avaliação da educação e da aprovação da emenda constitucional que definiu a obrigatoriedade da educação para a população dos 4 aos 17 anos, os governos do Partido dos Trabalhadores também se dedicaram a incentivar mudanças no currículo do Ensino Médio. Nos anos iniciais do governo Lula, houve uma forte articulação de forma a revogar o Decreto 2.208/1997 que desvinculava o Ensino Médio da Educação Profissional. Essa iniciativa buscava resgatar um projeto de educação que tivesse por objetivo a formação integral dos sujeitos, caminhando em direção à superação da dualidade histórica do Ensino Médio que oportunizava uma educação diferenciada para a classe trabalhadora daquela que as classes médias e a elite econômica tinham acesso. As bases dessa proposta compreendiam o trabalho para além de uma mera adaptação à organização produtiva e sim como princípio educativo em que os conceitos estruturantes seriam trabalho, ciência e cultura.

Em 2004, foi implementado o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB)²² que previa repasses aos estados para contratação de professores e reestruturação de escolas e o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) - Resolução FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, que previa a distribuição de livros didáticos aos alunos do Ensino Médio em ciclos trienais. Em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o

²² Esse programa ficou conhecido como “fundebinho”

Ensino Médio com objetivo de “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006) e houve a publicação de diversos livros pela Secretaria de Educação Básica do MEC para o professor, “a fim de apoiar o trabalho científico e pedagógico do docente na sala de aula” (BRASIL, 2006). Neste período também ocorreram alterações curriculares, como a inclusão da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia (Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008), História e Cultura Afro-brasileira (Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003)²³ e Educação Ambiental (Resolução CNE/CEB n. 4, de 16 de agosto de 2006).

O ano de 2007 foi um ano de intensas alterações na relação entre os diferentes entes federativos, especialmente pelo fortalecimento de uma política por resultados, com caráter gerencialista, marcado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e pelo desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O governo se equiparia com instrumentos de avaliação dos “produtos” forçando, com isso, que o processo se ajustasse a demanda, segundo uma lógica de mercado. Assim, o Plano de Metas Todos pela Educação foi implementado a partir de um compromisso dos sistemas estaduais e municipais, os quais poderiam aderir ao compromisso de 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.

O PDE organizou e instituiu diversas iniciativas que alteraram os sistemas de ensino a partir de uma relação de adesão aos programas vinculados a sistemas de avaliação e de financiamento. Criou-se nessa época o Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB, reformulou-se o ENEM e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, ampliou-se o Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental – FUNDEF, para incorporar o Ensino Médio, se tornando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além de outros programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola.

Em 2008, fortaleceu-se o Programa Currículo em Movimento, que, vinculado à Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica da Secretaria de Educação Básica, propôs um movimento de articulação nacional em torno do currículo para apresentar uma proposta curricular nacional que viesse a compor a base curricular nacional comum. Também em 2008 elaborou-se o documento Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil (BRASIL, 2008)

23 Essa lei foi alterada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que incluiu a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República que criou o Programa Ensino Médio Nacional, que entre suas ações previa a criação de escolas de Ensino Médio Integrado não-profissional. Estas ações deram origem ao Programa Ensino Médio Inovador em 2009.

Também em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional n. 59/2009 que expandiu a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Em 2010, aprovaram-se as novas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010). Segundo o próprio documento das diretrizes, essas mudanças “ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nesta fase da vida” (BRASIL, 2013, p.4). No período de 2008-2012, o Conselho Nacional de Educação, em especial a Câmara de Educação Básica se dedicou a discutir e aprovar novas diretrizes curriculares gerais para a Educação Básica, tão bem específicas para cada uma de suas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foram aprovadas diretrizes para o atendimento educacional nas modalidades: Privação de Liberdade, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, estudantes em situação de itinerância, Educação Escolar Indígena e Quilombola e Profissional Técnica. Além disso, aprovou-se as diretrizes para a Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental que afetam todas essas etapas e modalidades.

Dentre todas essas iniciativas que foram alterando o Ensino Médio, a criação do Programa Ensino Médio Inovador e a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais se destacaram porque fomentaram mudanças nas escolas de Ensino Médio por meio de alterações curriculares justificadas pela necessidade de aproximá-las dos anseios e interesses dos jovens na sua diversidade, de forma a garantir o acesso, permanência e o sucesso do jovem estudante na escola. Como visto no capítulo anterior, nesse período disseminou-se a ideia de que havia a emergência de uma nova condição juvenil marcada pelas variadas maneiras e modos dos jovens viverem a juventude, de forma que a escola deveria também mudar tornando-se “interessante” para os jovens. Essas ideias estão presentes nos documentos que subsidiaram as iniciativas de mudanças curriculares, o que motivou a análise desses programas.

Assim, foi realizada a análise dos pareceres do Conselho Nacional de Educação que versam sobre a Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio (Parecer CNE/CP 11/2009) que deu origem ao Programa Ensino Médio Inovador e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 5/2011) que deu

origem a Resolução CNE/CEB 2/2012, que instituiu as diretrizes e demarcou os novos sentidos sobre a escolaridade já expressos nos documentos anteriores a essas políticas, as quais foram legitimadas pela conformação de um novo entendimento sobre o jovem.

Para compreender como as políticas para o Ensino Médio, durante os governos do Partido dos Trabalhadores, abordam os problemas vividos pelos jovens e apresentam soluções a esses problemas no âmbito educacional, os embates entre as ideias que as permeiam e constituem e, principalmente, como os textos das políticas produzem novos discursos sobre o jovem, a juventude brasileira e os sentidos e finalidades da escolaridade, elegemos como foco de análise os documentos que nortearam a criação do Programa Ensino Médio Inovador e a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ambas as iniciativas operaram mudanças no âmbito das políticas curriculares, atuando como indutores de uma reforma educacional para o Ensino Médio respaldando-se nas discussões sobre juventude, seus anseios e sua diversidade.

A escolha por analisar pareceres do CNE se deu principalmente por considerar que essa modalidade de documento possibilita uma melhor compreensão dos modos como os consensos são construídos em uma política, uma vez que um parecer tem como característica operacionalizar uma determinada síntese dos embates de diversos grupos sociais. Nessa perspectiva, os textos dos pareceres do CNE que versam sobre mudanças curriculares no Ensino Médio devem ser analisados nessa relação com outros textos e discursos que disseminaram ideias e valores de diferentes forças sociais em um mesmo tempo e espaço histórico. Os documentos expressam processos de luta hegemônica de modo que os embates ideológicos em torno das funções do Estado na garantia de direitos, da função social da escola e das noções sobre juventude são assimilados nos textos de tal forma a obter a maior adesão possível à política formulada.

Um dos documentos analisados foi o Parecer CNE/CP 11/2009 – “Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio”, sob a relatoria de Francisco Aparecido Cordão²⁴. O documento originou-se de

²⁴ Professor de filosofia, que tem desempenhado atividades de conselheiro nos conselhos de educação do estado de São Paulo e também no Conselho Nacional de Educação desde 1998. Ele atua também junto a diversos grupos como representante e membro de diversas instituições como Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos, Instituto Paulista de Promoção Humana, Instituto de Projetos Sociais e Tecnológicos de São Paulo, Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e Peabiru - Consultores

uma proposta de um programa experimental de apoio técnico e financeiro à experiências curriculares inovadoras nas escolas públicas encaminhado em fevereiro de 2009 pelo Ministério da Educação para o Conselho Nacional de Educação. Após a constituição de uma comissão especial para a apreciação da proposta e de debates em reuniões do CNE e em audiência pública, o Conselho Pleno do CNE aprovou em junho de 2009 a proposta que deu origem ao Programa Ensino Médio Inovador.

O parecer é dividido em três partes: a primeira parte intitulada “Relatório” traz um breve resumo do documento encaminhado pelo Ministério da Educação com a proposta do Ensino Médio Inovador, a segunda parte traz a análise de mérito da proposta e por fim o documento finaliza com o voto da comissão especial e do conselho pleno. De acordo com o parecer (BRASIL, 2009), o Programa Ensino Médio Inovador surge para fomentar diferentes formas de organização curricular, estabelecer princípios orientadores para a garantia de uma formação eficaz dos jovens brasileiros, “capazes de atender seus diferentes anseios, para que possam participar do processo de construção de uma sociedade mais solidária, reconhecendo suas potencialidades e os desafios para inserção no mundo competitivo do trabalho” (BRASIL, 2009, p.2). O documento também realça²⁵ a necessidade de se garantir a universalização do Ensino Médio, assim como a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes.

O outro documento aqui analisado é o Parecer CNE/CEB n. 5/2011 – “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, sob relatoria de José Fernandes de Lima²⁶. Em um contexto de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais nas diversas etapas e modalidades de ensino, a Câmara de Educação Básica do CNE constituiu, em janeiro de 2010, uma comissão especial para propor novas Diretrizes Curriculares Nacionais

Associados em Educação. Sua atuação nelas varia desde participação nos conselhos, coordenador ou até consultor.

²⁵ Na análise que se segue, optei pela omissão do autor dos documentos. Com frequência utilizamos expressões como “o documento afirma”, “o parecer compreende”, “o texto realça”, quando de fato quem afirma, argumenta, compreende é o autor do texto e não o texto em si. Considerando que os documentos são pareceres do CNE resultado de discussões de diversos sujeitos e embates de ideias que não podem ser atribuídos a um autor específico, optamos por utilizar o documento na voz ativa, omitindo-se o autor.

²⁶ José Fernandes de Lima tem formação na área de Física, atuou como reitor na Universidade Federal de Sergipe, diretor de programas da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e secretário de Educação do estado de Sergipe entre 2007 e 2010.

para o Ensino Médio. Em agosto de 2010, a Secretaria de Educação Básica do MEC então encaminhou à comissão uma proposta de resolução que foi debatida no Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio, no Conselho Nacional de Secretários de Educação, em audiência pública, e também foram recebidas diversas contribuições individuais e de associações pra o que estava sendo proposto. A proposta então foi aprovada em 04 de maio de 2011 pela Câmara de Educação Básica e tornou-se resolução em 30 de janeiro de 2012.

O texto do Parecer foi dividido em 8 partes. Na introdução, o texto aponta elementos que justificam as novas Diretrizes pelas mudanças econômicas e na educação brasileira dos últimos anos como a Emenda Constitucional n. 59/2009 que tornou a educação obrigatória dos 04 aos 17 anos e a criação do FUNDEB. As novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da “produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional” (BRASIL, 2011, s/p) reforçaram a necessidade de novas diretrizes.

O item 2 – Direito à Educação, apresenta duas ideias gerais que norteiam as Diretrizes: Educação como Direito Social e Educação com Qualidade Social. O item 3 – Ensino Médio no Brasil, apresenta um breve histórico das leis educacionais brasileiras e de sua dualidade histórica. O item 4 – Os Sujeitos/Estudantes do Ensino Médio, reforça a necessidade de esta etapa de ensino buscar atender às necessidades dos jovens e discorre sobre alguns públicos específicos que as atuais políticas visam a atender como os estudantes do Ensino Noturno, da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, indígenas, do campo, quilombolas e da Educação Especial. O item 5 – Pressupostos e Fundamentos para um Ensino Médio de Qualidade Social, explora os conceitos apresentados no que foi aprovado como artigo 5 da Resolução CEB/CNE n. 2/2012 e que seriam as bases do Ensino Médio: trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, direitos humanos como princípio norteador e sustentabilidade ambiental como meta universal. O item 6 – Desafios do Ensino Médio, apresenta elementos muito presentes em diversas políticas educacionais vigentes, como: educação e profissionalização, formação docente, gestão democrática e sistemas de avaliação. Por fim, o parecer apresenta preocupações sobre a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos nas escolas e suas possibilidades de organização curricular. O texto conclui abordando a implementação das diretrizes e o compromisso com o sucesso dos estudantes.

Destes itens, três discussões nortearam os pareceres e dialogam diretamente com o objetivo deste trabalho, e por isso foram tomados como eixos da análise realizada neste capítulo: Educação como Direito Social; o Ensino Médio no Brasil; e os Sujeitos/Estudantes do Ensino Médio. Na primeira seção serão discutidos os sentidos que emergem do documento em relação ao direito à educação, em um contexto de amplos consensos em torno da necessidade de ampliação do acesso dos jovens a este nível de ensino. Na segunda seção busca-se discutir o hibridismo que ocorre nos documentos: ao mesmo tempo em que apelam por uma unidade na identidade do Ensino Médio de forma a superar a dualidade histórica que marca a educação, incentivam que o currículo desta etapa de ensino passe a comportar uma diversidade de itinerários formativos. Por fim, a terceira seção discutirá como os anseios e interesses das diversas juventudes são utilizados pelos documentos como justificativas para as mudanças curriculares que se fazem necessárias para garantir o acesso dos jovens na escola e que os permitam trilhar percursos diferenciados de acordo com os seus diferentes anseios. É necessário enfatizar que os documentos das políticas frequentemente se caracterizam como uma colcha de retalhos de diversos projetos em disputa sobre a educação, por isso é tão importante uma análise atenta ao movimento que a política está propondo, à sua essência, como ela mobiliza e utiliza os conceitos e seus sentidos no decorrer do texto.

Educação como Direito Social

O Programa Ensino Médio Inovador e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ocorrem concomitantemente com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009 que, ao estabelecer a obrigatoriedade de ensino para a população dos 04 aos 17 anos, tornou o Ensino Médio obrigatório. Considerando que, em 2009, segundo dados do IBGE/Pnad, 82,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados na escola e, ainda, 54,9% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio, as políticas focaram em garantir o acesso e a permanência do jovem na escola, em especial jovens de parcelas da classe trabalhadora que não estavam acessando esse nível de ensino. As políticas compartilham a tese de que, sendo a educação um direito social, caberia ao Estado garanti-la para todos e relacionam a educação com a redução das desigualdades, como no Plano de Desenvolvimento da Educação que afirma que “reduzir desigualdades

sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade” (BRASIL, 2007, p.6).

Nesse sentido, o documento que propõe o ProEMI, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, afirma que é necessário

se estabelecer políticas consistentes para a garantia do direito ao ensino médio de qualidade para todos, por meio da ampliação da obrigatoriedade da escolaridade até 17 anos, da universalização gradativa de atendimento a população de 15 a 17 anos, consoante a consolidação da função social desta etapa de ensino (BRASIL, 2009, p.15).

As políticas para o Ensino Médio tinham como objetivo induzir o acesso e permanência dos jovens nas instituições de ensino como forma de garantir o direito à educação a estes. No entanto, a garantia deste direito por meio da ampliação do acesso dos jovens trabalhadores nas escolas deve ser problematizada na medida em que o governo, ao mesmo tempo, induziu alterações curriculares que almejavam reconfigurar o conteúdo e a finalidade da escola.

Dessa forma, na análise dos documentos, percebemos a importância da discussão sobre educação como direito social, pois os textos são construídos a partir de alguns pressupostos: a educação é um direito social não universalizado que é chave para o exercício da cidadania e que é dever do Estado garantir a educação como elemento de cidadania para todos. A não universalização desse direito, preocupação constante nos documentos, em especial no parecer que aprova as Diretrizes Curriculares, é apresentada como um empecilho para dirimir as desigualdades historicamente produzidas.

Segundo o parecer 05/2011,

a educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social e contribui para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola. (BRASIL, 2011, p.9)

O parecer reconhece também que a educação, por meio da escolarização, “consolidou-se nas sociedades modernas como um direito social, ainda que não tenha sido universalizada” (BRASIL, 2011, p.150, grifo nosso). Afirma que, tendo em vista que a função precípua da educação

[...] vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2011, p.1).

A educação é também posicionada como importante estratégia de transformação da sociedade, na medida em que a “inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos que devem ser assegurados a todos” (BRASIL, 2011, p.25, grifos nossos) e a escola seria esse espaço que atuaria com fins de “socializar as pessoas”, “ampliar a cidadania” e “difundir [...] os conhecimentos construídos pela humanidade”.

De mesmo modo, o parecer 11/2009 que aprova o ProEMI, reafirma a necessidade de se pensar em um Ensino Médio que, ao mesmo tempo, assegure ao educando uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e forneça a ele os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, conforme estabelecido na LDB. Segundo o parecer, “a formação geral para o exercício da cidadania, sem dúvida, é a função dominante do Ensino Médio” (BRASIL, 2009, p. 9, grifo nosso) e que “é, com certeza, visando essa finalidade que o documento do MEC [proposta do ProEMI] aponta para uma base unitária do Ensino Médio” (BRASIL, 2009, p.9).

Percebe-se nessas construções que, considerando que o Ensino Médio é espaço de construção de cidadania e que existem grupos que não tem acessado esse nível de ensino, é necessário a inclusão destes jovens na escola de forma equalizar as oportunidades de acesso, reduzindo assim as desigualdades sociais.

Essa desafiadora pretensão de garantir igualdade de acesso ao conhecimento justifica as propostas do governo federal de efetuar alterações curriculares, mas suas possibilidades de efetiva realização são restringidas pelos próprios documentos na interpretação que é feita de determinados conceitos, na sua relação com o que de fato é proposto pelos documentos, como será discutido melhor nos próximos tópicos. Nesse momento, importa comentar que o enquadramento da educação como direito social se faz dentro de uma perspectiva liberal de direito, e, nesse sentido, o discurso de assegurar educação a todos ocorre nos limites das

políticas de inclusão social que se fazem presentes na política brasileira desde os anos 1990.

Primeiramente, cabe discutir que o debate sobre cidadania se faz nos limites da democracia liberal que concebe a cidadania como o gozo passivo dos direitos constitucionais. Nessa corrente, mantêm-se intocadas as relações entre as classes, confina-se a democracia à esfera política mantendo a esfera econômica, produtora das desigualdades, sendo regida por regras próprias. O elemento básico para a construção do âmbito político é o cidadão, concebido de modo atomizado, desagregando e desconhecendo a presença de classes e dos fundamentos de sua constituição (OSORIO, 2014).

A teoria liberal da cidadania tem como pressuposto que todos os homens são iguais e livres por natureza e as desigualdades sociais seriam um desdobramento destas condições humanas e é um princípio básico para que as sociedades se desenvolvam. No entanto, privilegia-se a liberdade, em especial a liberdade econômica e o direito à propriedade privada, e reconhece-se a igualdade de forma limitada perante as leis e a uma suposta igualdade de direitos.

Esses preceitos da democracia formal foram, em maior ou menor grau, incorporados, para além de pensadores liberais, em um conjunto de pensadores constituintes da chamada via democrática para o socialismo na década de 1980 (TONET, 2005). A articulação educação e cidadania parte do pressuposto que lutar por cidadania equivale a lutar por um mundo cada vez mais justo, livre e humano.

Deste modo, formar cidadãos seria formar pessoas que tivessem consciência dos direitos e deveres inerentes a uma sociedade democrática; que tivessem uma postura crítica diante dos problemas sociais e se engajassem na sua solução; que tivessem uma participação ativa e consciente na condução dos negócios públicos. Em resumo, educar para a cidadania seria o mesmo que formar pessoas como autênticos sujeitos da história e, deste modo, como indivíduos cada vez mais livres (TONET, 2005, p.481).

Tonet (2005) argumenta que diversos pensadores defenderam a construção de uma educação cidadã que não visasse “ajustar” os alunos à sociedade existente, mas sim estimular suas paixões, imaginação, intelecto, de forma que eles fossem compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem suas vidas. A construção de uma educação cidadã envolve também uma relação de

interação ativa entre a escola e a comunidade, até na gestão da própria escola; uma participação ativa da própria escola na elaboração da política educacional mais ampla e do setor educativo na elaboração da política geral do Estado; medidas de ampliação do acesso à educação, de qualificação permanente do corpo docente, de melhoria das condições de trabalho de todos os que se ocupam diretamente da educação, de acesso às melhores tecnologias, etc. (TONET, 2005, p.18)

No entanto, essa concepção é essencialmente limitada, parcial e alienada de liberdade, pois está indissolivelmente ligada ao ato fundante da sociedade capitalista que é o ato de compra e venda da força de trabalho, ato este, necessariamente, gerador das desigualdades sociais e de uma relação de subordinação do trabalho ao capital (TONET, 2005). De qualquer modo, para fins da análise dos documentos, cabe mencionar que as ideias sobre educação para a cidadania defendida por esses pensadores ressoam nas políticas estudadas, seja porque estes influenciaram as pautas do Partido dos Trabalhadores, seja porque elas não entram em contradição significativa com os defensores de políticas neoliberais para a educação.

Como já visto, os documentos produzem paralelos entre educação e cidadania, defendem a educação como um direito social, mas também fazem uma ressalva de que o acesso à escola não foi universalizado, em especial para “a população em desvantagem na sociedade”. Afirmam os documentos que, garantindo o acesso a todos, o Ensino Médio deve trabalhar com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens adultos que se “diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais” (BRASIL, 2011, p.25, grifo nosso) e que, a recriação da escola, embora não possa por si só “resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2011, p.25, grifo nosso). Ainda, segundo o parecer das Diretrizes,

exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e

econômica dos grupos historicamente excluídos.
(BRASIL, 2011, p.9)

O que se observa é que a discussão sobre o direito à escola, ou melhor a ampliação do acesso à escola, se conecta com as discussões sobre inclusão social e sobre a “diversidade” dos jovens. A associação entre a educação com processos de inclusão social foi muito disseminada pelas Organizações Multilaterais a partir de 2000 que argumentam que um “mundo inclusivo” é um mundo sem pobreza e uma “sociedade inclusiva” é justa, competitiva e produtiva. Estudando os documentos do Banco Mundial, Garcia (2014) afirma que estes apresentam a “sociedade inclusiva” como aquela que oferece oportunidades iguais de aprendizagem de qualidade para todas as pessoas. Ao promover uma “educação inclusiva”, a sociedade se transformaria em uma “sociedade inclusiva”. A autora observa que as menções à “pobreza”, “vulnerabilidade” e “exclusão social” presentes nos discursos destas organizações não são direcionados a uma condição de vida, mas são expressões utilizadas para definir uma população que precisa ser administrada.

As políticas de inclusão partem do pressuposto de que existe uma parcela da população que se encontra alijada dos direitos sociais, e para isso são necessárias políticas compensatórias para essas populações. Nesse sentido, estas políticas contrastam com políticas universais e elegem determinados grupos para, sobre eles, atuar de forma a remediar os efeitos do agravamento da desigualdade social naquilo que pode se constituir em ameaça à ordem social vigente (SILVA, 2012), portanto políticas de contenção. No caso das políticas aqui estudadas, estas possuem uma aparência de serem universais, no entanto em diversos momentos demarcam o grupo para o qual exige-se medidas mais contundentes: jovens trabalhadores que não se encontram no Ensino Médio.

O que se pretende com essas políticas não é meramente a inserção desses jovens na escola, mas é proporcionar um redesenho organizacional e curricular das instituições de ensino de forma a adequá-las para atender os “interesses e anseios” dessa população. Mais do que isso, o parecer 05/2011 atrela os supostos interesses e anseios com o processo de desenvolvimento do país, afirmando que o Brasil vive um processo de desenvolvimento que se reflete em taxas ascendentes de crescimento econômico e que evidencia “novas demandas para a sustentação deste ciclo de desenvolvimento vigente no país. A educação está sem dúvida no centro desta questão” (BRASIL, 2011, p.1). Assim, iniciativas

estariam sendo tomadas visando a “criar condições para que se possa avançar nas políticas educacionais brasileiras, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, à formação e valorização dos profissionais da educação e à inclusão social” (BRASIL, 2011, p.1). Segundo o documento,

para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro. (BRASIL, 2011, p.1)

Segundo o parecer, é nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, “pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2011, p.1). Soma-se a isso outros elementos que fazem necessária a elaboração de novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, tais como

novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (BRASIL, 2011, p.1)

Nesse sentido, o documento traz argumentos sobre a oferta de uma “educação de qualidade” difundidos pela UNESCO: deve ser relevante, promovendo aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento social, pertinente e equitativa, atendendo “às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses” (BRASIL, 2011, p. 8).

O parecer defende ainda que a escola precisa ser reinventada priorizando “processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2011, p.9).

O que se observa no parecer, portanto, é um texto híbrido em que o “direito à Educação” de forma generalista é utilizado para legitimar as mudanças curriculares para uma parcela da população. A necessidade de se pensar em um novo currículo para garantir o “direito à Educação” por meio da “inclusão social”, não deve ser interpretado sem considerar a necessidade de formar sujeitos que deem sustentabilidade ao processo de desenvolvimento numa “sociedade do conhecimento” e, para tanto, a escola deva ser reinventada de forma a gerar “sujeitos inventivos, participativos e cooperativos”.

Observa-se que as novas formas de regulação da educação possuem como objetivo a conformação de um “novo homem”

de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da ‘flexibilização’ do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (FALLEIROS, 2005, p.211).

Falleiros (2005) afirma que à escola é atribuída a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de ‘qualidade nova’, a partir da qual o espírito de “competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local” (p.211).

Segundo Nogara (2015), em um mundo do trabalho cada vez mais precarizado e flexibilizado, onde direitos trabalhistas e estabilidade de emprego são coisas do passado, é imperativo que os indivíduos se adaptem a essa nova realidade. Dada a crise estrutural capitalista e o nível de racionalização e mundialização da produção atingido pelo capital, é necessário um novo tipo de trabalhador para os novos requerimentos da produção e das relações sociais vigentes (NEVES, 2005).

Para a conformação deste novo homem, é necessário a internalização dos valores do capital. Neste sentido, busca-se a “captura” da subjetividade dos sujeitos antes mesmo de suas inserções no mundo do trabalho introjetando os discursos de competências, empregabilidade, meritocracia e, como consequência, a culpabilização do sujeito pelos

eventuais sucessos e fracassos (NOGARA, 2015). Segundo Alves, essa captura visa ao

[...] esquecimento de experiências passadas, o apagar de memória de lutas e resistências e a construção ideopolítica, de um novo mundo de colaboração e de consentimento com os ideais empresariais. A nova geração de trabalhadores possui uma maior disposição de incorporar a linguagem empresarial, em que o trabalhador deixa de ser operário e empregado e torna-se colaborador. Ao mudar a linguagem, elemento crucial do metabolismo social, o capital constitui um novo universo locucional adequado ao admirável mundo novo da colaboração de classes (ALVES, 2012, p. 109).

Nessa perspectiva, Pronko e Neves (2008) argumentam que a ampliação quantitativa dos anos da escolaridade básica e uma organização curricular voltada mais imediatamente para o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma “nova sociabilidade das massas trabalhadoras” contribuem para a conformação dos sujeitos às mudanças qualitativas na produção capitalista que “apontam para a generalização do processo de racionalização do trabalho simples sob a direção do capital” (NEVES, PRONKO, 2008, p.25). Segundo Neves (2005, p.26),

[...] no decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do capitalismo monopolista (NEVES, 2005, p. 26).

Para atender a essa formação de um homem de novo tipo, as políticas aparentam avançar na proposta de garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido por meio da escola, ao mesmo tempo em que propõem “alternativas de organização curricular” para dar conta do atendimento da “diversidade de sujeitos” com “condições de existência e perspectivas de futuro desiguais”. Segundo o parecer 05/2011, o desafio do Ensino Médio, “reconhecidos seu caráter de integrante da Educação Básica e seu necessário asseguramento de oferta para todos” (BRASIL, 2011, p.25, grifo nosso), é o de organizar formas

de enfrentar a diferença de qualidade reinantes nos diversos sistemas educacionais e de indicar alternativas de organização curricular que, “com flexibilidade, deem conta do atendimento das diversidades dos sujeitos” (BRASIL, 2011, p.25, grifos nossos). O parecer afirma ainda que as leis possibilitam a oferta de distintas modalidades de organização, “no intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, para que possam ser iguais do ponto de vista dos direitos” (BRASIL, 2011, p.26, grifo nosso). É na sutileza da proposta de flexibilização curricular para o atendimento dos jovens, tão diversos, que se impõe uma educação para os jovens trabalhadores, os conformando às demandas da sociabilidade capitalista.

Unidade e Flexibilidade do Ensino Médio no Brasil

Ao mesmo tempo em que as alterações curriculares eram justificadas para garantir o “direito à Educação” dos jovens, os documentos imprimem a ideia de que o objetivo das políticas é a redução da desigualdade educacional que marca a educação brasileira. Os documentos analisados apresentam as mudanças curriculares necessárias como forma de superação da dualidade histórica da educação, construindo assim uma identidade unitária para o Ensino Médio. Como já discutido no primeiro capítulo deste trabalho, um tratamento unitário para a Educação Básica que resgatasse o princípio de uma formação integral dos jovens tomando o trabalho como princípio educativo foi uma das pautas dos trabalhadores em educação que, em maior ou menor grau, acabou sendo incorporada nas propostas do Partido dos Trabalhadores. Pretendia-se com essas propostas uma educação focada na pessoa humana e não uma educação para o mercado, ou “para a vida”, tal como disseminado na década de 1990.

Um dos pressupostos deste debate é que, no Ensino Médio, ocorre a explicitação do modo como o conhecimento se relaciona com o trabalho e determina a posição ocupada pelo educando na divisão social e técnica do trabalho (RAMOS, 2011). Nessa perspectiva, pensar numa identidade unitária significa superar a dualidade entre uma formação específica e uma formação geral e defender uma educação que não seja direcionada para o mercado de trabalho, mas sim centrada na pessoa humana. Tem-se em mente a formação do sujeito em múltiplas dimensões – trabalho, ciência e cultura – com vistas a superar a dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira (RAMOS, 2011).

Segundo Nogara (2015), a dualidade estrutural caracteriza-se por criar e estabelecer políticas educacionais diferenciadas demarcando a trajetória educacional para o exercício de atividades intelectuais ou instrumentais, “em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo” (KUENZER, 2002, p.27). No Brasil, essa dualidade configurou-se historicamente em escolas propedêuticas para as elites e escolas profissionalizantes para os trabalhadores.

Nesse sentido, a “Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio” surge em 2009 indicando que o ProEMI buscaria uma identidade unitária para o Ensino Médio, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas, que supere o dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Segundo a proposta, a base unitária do Ensino Médio deve articular “as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos” (BRASIL, 2009, p.2) e por isso o ensino deve

ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental. (BRASIL, 2009, p.2)

O parecer que aprova o ProEMI discorre sobre a possibilidade de se construir um Ensino Médio que garantiria os princípios pedagógicos de um Ensino Médio unitário e politécnico, tomando o trabalho como princípio educativo, articulando ciência e tecnologia, trabalho e cultura” (BRASIL, 2009, p.11). Essa possibilidade seria concebida com flexibilidade, “com ênfases e percursos formativos variados que atendam à diversidade de interesses dos diferentes alunos, mas, sempre, com a necessária orientação da preparação geral/básica para o trabalho, preconizada pela LDB” (BRASIL, 2009, p.12, grifo nosso).

Reafirma também a necessidade de se pensar em um Ensino Médio que, ao mesmo tempo, assegure ao educando uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e forneça a ele os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, conforme estabelecido na LDB. Considera ainda que, “a formação geral para o exercício da cidadania, sem dúvida, é a função dominante do Ensino Médio”

(BRASIL, 2009, p. 9, grifo nosso) e que “é, com certeza, visando essa finalidade que o documento do MEC aponta para uma base unitária do Ensino Médio” (BRASIL, 2009, p.9).

Contudo, o modo como o parecer 11/2009 se apropria dessas ideias, resulta muito mais numa técnica discursiva para produzir adesão de determinados grupos sociais à política proposta, do que de fato na incorporação dos elementos ético-políticos que subsidiam essas ideias. Isso fica demonstrado nos excertos, primeiro no modo que a base unitária é relacionada com o preparo para o exercício da “cidadania”, nos marcos defendidos pelas Organizações Multilaterais, segundo nas propostas de formações diferenciadas: uma para o acesso à Educação Superior e outra “profissionalizante”.

Associar a base unitária para o Ensino Médio ao exercício da cidadania opera um esvaziamento da proposta original. Como já discutido, nos anos 1990, as políticas educacionais associam o exercício da cidadania com a formação de sujeitos participativos, flexíveis e cooperativos, adaptados às transformações do mundo do trabalho. Não visam, portanto, romper com a dualidade entre uma formação para a classe dominante e uma para a classe trabalhadora, especialmente considerando que o documento prevê ênfases e percursos formativos variados que atendam à diversidade de interesses dos alunos, com a necessária preparação para o trabalho.

Segundo o documento, o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, deve adotar diferentes formas de organização curricular e, sobretudo, estabelecer os princípios orientadores na garantia de uma formação eficaz dos jovens brasileiros, “capazes de atender seus anseios, para que possam participar do processo de uma sociedade mais solidária, reconhecendo suas potencialidades e os desafios para inserção no mundo competitivo do trabalho” (BRASIL, 2009, p.2, grifos nossos).

Como demonstra o trecho acima, a organização curricular pretendida restringe os anseios dos jovens à sua inserção em uma sociedade solidária e no mundo competitivo do trabalho. Reduz os interesses dos jovens aos interesses do capital, naturalizando-os como os únicos possíveis e desejáveis. Segundo Nogara (2015), busca-se imputar nos jovens a adoção de uma nova cultura e de uma visão de mundo a-histórica, que, conjugada a agenda do respeito, atua por meio de um “apelo direto e retórico à consciência os indivíduos, postulando, em vão, o adequado respeito pelos valores da cidadania democrática” (MÉSZÁROS, 2005, p.93).

A lógica aqui adotada responsabiliza a educação por dotar os homens de atitudes e valores que respondem às demandas do mercado de

trabalho do século XXI, preparando-os para que tenham capacidade de adaptação, espírito inventivo, sejam criativos, autor da sua própria realização, com atitude dinâmica, que seja entusiasmado, imaginativo, solidário, com imaginação tecnológica, que se interesse pelo belo e seja cooperativo (TURMINA, 2014).

Estas atitudes e valores necessários para o século XXI propagados por diversos documentos das Organizações Multilaterais e também presentes nos documentos das políticas educacionais brasileiras, utilizam características de fácil aceitação pela sociedade para obtenção da adesão à política, mas omitem que o que se pretende com esse “novo homem” é ajustá-lo às necessidades de reprodução do capital. Internaliza-se no trabalhador os valores da sociabilidade capitalista que está assentada na ilusão de uma liberdade, igualdade e democracia que asseguram e reiteram o ciclo do capital, subordinando o trabalho ao capital (TONET, 2005).

Desta forma, o que se pode observar na proposta do Programa Ensino Médio Inovador é que a base unitária ali defendida é apresentada de forma contraditória: por um lado, ela é justificada como um meio de articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana, superando dicotomias entre humanismo e tecnologia, entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental (BRASIL, 2009), de outro, ela é apresentada e, de certa forma operacionalizada, como a adequação dos jovens à uma determinada cidadania do século XXI que coloca sobre os indivíduos a responsabilidade por seus sucessos e fracassos, escondidos no mito da “liberdade de escolha”.

Além disso, no ProEMI, ao mesmo tempo que o Ensino Médio propicia uma base unitária, essa base deve ser flexível para contemplar os percursos que atendam a diversidade de interesses dos alunos, com a necessária preparação para o trabalho (BRASIL, 2009). Segundo o documento, o Ensino Médio não pode deixar de fornecer, obrigatoriamente, os meios para progredir nos estudos “nem de propiciar a preparação para o trabalho, pois essas são finalidades determinadas pela LDB, em decorrência de imperativos próprios da vida em sociedade” (BRASIL, 2009, p.11). Desse modo, o Ensino Médio não pode “estigmatizar ou ignorar o seu caráter propedêutico, sob pena de frustrar a justa pretensão de acesso àquele nível educacional [Educação Superior] pelos alunos da escola pública” (BRASIL, 2009, p.10) e a preparação geral/básica para o trabalho não será alcançada unicamente pela oferta de uma “habilitação profissional específica, como no caso da opção por um Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, pois este

tem um alcance limitado, e não é desejável que seja universalizado” (BRASIL, 2009, p.11).

Em relação ao Ensino Superior, o documento relembra que o acesso dos estudantes das escolas públicas tem sido possibilitado aos de menor renda pelo PROUNI, FIES e pelo aumento das vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior, “inclusive mais interiorizadas e descentralizadas pelo país” (BRASIL, 2009, p.11). Também utiliza como argumento a pesquisa “Ensino Médio: múltiplas vozes” realizada numa parceria do Ministério da Educação com a UNESCO, que concluiu que mais da metade dos estudantes das escolas públicas e 3/4 das privadas identificaram o preparo para curso superior como a principal finalidade do Ensino Médio. Estaria, portanto, “no horizonte da maioria [dos estudantes] das escolas públicas (no geral, trabalhadores e filhos de trabalhadores), sua capacitação para o ingresso na Educação Superior” (BRASIL, 2009, p.10).

O documento afirma que preparar para o mundo do trabalho (conseguir trabalho, nos termos da pesquisa) apareceu em terceiro lugar em relação à finalidade do Ensino Médio. Argumenta que aproximadamente o dobro das respostas foi de estudantes de escolas públicas, principalmente de alunos do ensino noturno e propõe ainda que “quanto a esta última finalidade apontada, o Ensino Médio pode, opcionalmente, propiciar uma terminalidade profissional de Técnico, de forma integrada ou concomitante na mesma escola ou em outra, em regime intercomplementar” (BRASIL, 2009, p.10, grifos nossos).

Para responder a essas demandas que, segundo o documento, são dos jovens e da LDB – preparação para Educação Superior ou para o trabalho -, propõe-se uma organização curricular baseada na articulação interdisciplinar com atividades integradoras e a ampliação da carga horária obrigatória, sendo parte dela de livre opção dos alunos, “permitindo que estes construam e percorram itinerários formativos de seu maior interesse e que possam responder mais proximamente à diversidade de seus anseios, condições e projetos de vida” (BRASIL, 2009, p.8).

Segundo o parecer,

difícilmente, com qualquer modelo, o Ensino Médio cumprirá suas finalidades se não construir currículos inovadores e flexíveis que permitam itinerários diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e

tempos para utilização aberta e criativa. (BRASIL, 2009, p.12)

O texto afirma que a organização escolar é ainda bastante rígida, segmentada e uniforme, "à qual todos alunos e alunas indistintamente têm que adequar seus tempos" (BRASIL, 2009). Afirma ainda que "diante dos desafios do mundo contemporâneo e da realidade do nosso país, a escola precisa proceder a um redimensionamento dos tempos escolares, na perspectiva de tornar o currículo mais ágil, mais atrativo para os alunos" (BRASIL, 2009). As escolas não devem impor uma anacrônica "grade" de componentes fixos obrigatórios, sem flexibilidade para contextualização em suas realidades, superando um enciclopedismo superficial por uma formação significativa, centrada nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

A diversidade e heterogeneidade da juventude que também são elementos importantes na obtenção da adesão à política proposta serão melhor explorados no próximo eixo, no entanto, cabe mencionar que a ideia de currículos flexíveis, percursos formativos diferenciados baseados nos diferentes anseios dos jovens deve ser confrontado com duas situações interconectadas: primeiro que a política tem um público-alvo específico – jovens da classe trabalhadora; segundo que a defesa por currículos flexíveis se faz nos marcos do enfraquecimento do conhecimento socialmente e historicamente produzido em prol da defesa de “aprendizagens” significativas para os jovens, a despeito do discurso da base unitária. Isto significa que a defesa da formação integral do sujeito nas suas múltiplas dimensões – trabalho, ciência, tecnologia e cultura -, feita tanto pelo ProEMI quanto pelas Diretrizes, se contradiz nas proposições de mudanças curriculares, uma vez que a formação integral pretendida é esvaziada pela concepção de currículos flexíveis.

O parecer 11/2009 se preocupa em assinalar a necessidade de um modelo de Ensino Médio com uma identidade unitária, assim também discorre o parecer 05/2011, para o qual, superar essa visão significa conceber uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e que viabilize

a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2011, p. 29).

No entanto, a ênfase dada pelo documento não é em relação à base unitária, mas sobre as possibilidades formativas diversas que o Ensino Médio deveria contemplar. Nesse sentido,

a definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino. (BRASIL, 2011, p.29)

De acordo com o documento, as instituições escolares devem construir propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, “mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada” (BRASIL, 2011, p.30, grifo nosso). As escolas devem avaliar as várias possibilidades de organização do Ensino Médio, “garantindo a simultaneidade das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura e contemplando as necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e as perspectivas da realidade da escola e do seu meio” (BRASIL, 2011, p.29, grifos nossos). O documento compreende que a orientação dada pelas diretrizes

visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2011, p.12)

As possibilidades curriculares, antes restritas a um ensino propedêutico e um ensino técnico, de fato se ampliam na teoria e o jovem tem alguma autonomia na escolha do seu percurso formativo, no entanto, essa autonomia é subordinada às determinações históricas e sociais que incidem sobre os sujeitos. Não se trata de uma autonomia emancipadora, mas sim da possibilidade de algum nível de “escolha” dos sujeitos em condições já pré-determinadas. Em outras palavras, o jovem de classe média continuará acessando uma escola diferente da do jovem pobre, mas

esse acesso se dará por uma falsa sensação de “escolha” entre as diferentes formas de organização curricular.

Segundo Rummert, Algebaile e Ventura (2012), a dualidade estrutural se mantém, mas assume diferentes formas históricas. A multiplicidade de possibilidades de elevação da escolaridade, formação profissional e certificação cria a fantasia de que efetiva democracia chegou à educação. Segundo elas (2012, p. 13), verifica-se

a manutenção da desigualdade no próprio processo de democratização da escola. Ocorrem mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação, mas elas se dão como um modo particular de produção de uma dualidade de novo tipo, que se expressa, entre outros aspectos, nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federal, e, no seu interior, entre os vários modelos e modalidades; nos variados padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de oportunidades formativas que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso inclusivo.

Em um contexto que se defende que o ensino deve ser promovido a cada aluno de acordo com seus interesses e condições de aprendizagem, constrói-se um imaginário de inserção de todas as crianças e jovens na idade adequada na vida escolar, mas desconstrói o horizonte da universalização da educação (GARCIA, 2014). Segundo Garcia (2014), a abordagem inclusiva pressupõe um acesso de todos os alunos a um conhecimento flexibilizado que expressa um projeto político que contém ao mesmo tempo uma proposta de apaziguamento das tensões sociais (GARCIA, 2014, p.116).

Portanto, a proposta de um currículo flexível tem relação com a produção de um novo tipo de trabalhador: flexível, capaz de adaptar-se às mudanças, de aceitar e fazer negociações, resiliente, ajustável. Segundo Nogara (2015), uma das intenções da disseminação da ideia de flexibilidade é jogar por terra ideias como pleno emprego, emprego vitalício, plano de carreira ou qualquer ideia que proponha estabilidade. O que se busca de fato é a aceitação da sociedade à ideia de que vivemos em um mundo de incertezas, riscos e inconstâncias. Trata-se da produção de um conformismo ativo ao projeto de sociabilidade do capital.

Vale dizer ainda que as políticas fazem diversas críticas ao anacronismo, à rigidez dos currículos, etc., com vistas a dar lugar e ênfase

às “aprendizagens significativas” para os jovens. Esses ataques ao currículo formal e mesmo aos seus conteúdos de ensino revelam a intenção de esvaziar o sentido científico-tecnológico da educação formal, além de promover acentuada individualização da condição social dos sujeitos (COAN, 2014). Desvaloriza-se, assim, os processos de ensino, dando protagonismo à aprendizagem – competências e habilidades mínimas para o trabalho simples. Segundo Freitas (2014), a ênfase na aprendizagem perpetua a exclusão dos processos de formação humana, ao mesmo tempo que libera a conta-gotas o conhecimento necessário para que os jovens deem conta de atender às novas formas de organização da produção.

Segundo Nogara (2015), a flexibilização curricular e a ênfase na aprendizagem são dois elementos chave para a conformação de um trabalhador de novo tipo.

O primeiro termo advém do processo de reestruturação produtiva do capital, o segundo termo – revestido de positividade – afasta-se de uma educação baseada no conhecimento, para uma educação minimalista e preparatória à precariedade, ou como afirma Freitas (2014) a escola ganha nova roupagem, mas a exclusão e subordinação continuam intactas (NOGARA, 2014, p. 194).

O protagonismo das “aprendizagens significativas” é incentivado pelo Banco Mundial para os países pobres para que estes atendam as necessidades mínimas de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social. Para Libâneo (2012), as escolas passam a assumir algumas características: conteúdos de aprendizagem de competências e habilidades para a sobrevivência e o trabalho, avaliações de rendimento escolar quantitativos independentes de processos de aprendizagem e, aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania exigida pelo mundo do trabalho. Esse processo ocorre paralelo às políticas de universalização do acesso. Segundo Libâneo (2012, p.23),

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.

Observa-se de fato uma universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso, nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2012). Nesse sentido, os instrumentos de avaliação reforçados no governo do PT, como o SAEB, o ENEM, IDEB e os desenvolvidos pelas OMs como o Programme for International Student Assessment (PISA) criado em 2000 pela OCDE, atuaram como referências de análise da “qualidade” da educação, influenciando e controlando as políticas educacionais. Esses instrumentos criam uma expectativa do que seria uma educação desejável a partir de índices padronizados que permitem a comparação entre as instituições e sistemas de ensino. No caso do PISA, por exemplo, compreende-se como uma “escola boa” aquela em que os estudantes tenham nota alta em português e matemática e, no máximo, em ciências (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p.65).

Esses instrumentos de avaliação se inserem na lógica da pedagogia dos resultados (SAVIANI, 2007) e de mercantilização da educação. Ao inserir a lógica empresarial nos processos de ensino-aprendizagem, as escolas, comprometidas com a obtenção de resultados, abrem mão de suas autonomias se submetendo aos critérios de qualidade de educação fomentados por instituições externas a ela. Esse é um dos processos mais danosos, pois, ao focar nas aprendizagens mínimas que muitos desses instrumentos tentam propagar, desloca-se a escola de sua responsabilidade pela socialização do conhecimento socialmente e historicamente construído para atender aos interesses do capital e ao projeto de sociedade e de nação necessários para a sua reprodução.

Assim, a perspectiva de uma formação integral dos estudantes na direção da superação da dualidade estrutural-histórica da educação fica desconfigurada nos modelos de organização curricular propostos pelas políticas curriculares desenvolvidas durante os governos do Partido dos Trabalhadores. O discurso de que vivemos na “era do conhecimento” e de que os indivíduos devem desenvolver diferentes linguagens, uma cultura tecnológica, habilidades sociais e empreendedoras para se adequarem a essa era, legitimam a necessidade de itinerários formativos diversificados que proporcionarão a formação necessária para o trabalho complexo para alguns poucos, enquanto para a maioria da população se oferece algum domínio vernáculo, da matemática e das ciências como sendo suficiente para atender as demandas de trabalho simples em maior expansão no mercado de trabalho durante o período que estamos analisando. A política então atende a uma dupla função: ampliar o acesso da classe trabalhadora pobre nas escolas, mantendo, em algum grau, a

diferença da formação que esta terá em relação à formação das classes dominantes e implementar no país uma educação que garanta o consentimento da população à sociabilidade capitalista.

Os Sujeitos/Estudantes do Ensino Médio

Conforme temos analisado, a garantia de acesso e permanência dos jovens nas escolas e a reorganização curricular, prevendo percursos formativos diferenciados, e mantendo uma suposta base unitária, são elementos centrais nas políticas para o Ensino Médio implementadas. Nesse eixo busca-se compreender como estes elementos interagem com os discursos de uma nova condição juvenil e, conseqüentemente, uma nova relação entre jovens e escolas. Essa análise se faz necessária uma vez que a discussão sobre uma nova condição juvenil, marcada pela diversidade e heterogeneidade dos jovens, foi apropriada nos textos das políticas e se tornaram elementos balizadores de uma reorganização curricular no Ensino Médio.

O conceito de nova condição juvenil, ao ser inserido nos textos analisados, é metamorfoseado de forma a esconder a relação de classes que marca a juventude. Nesse sentido, é questionável se as mudanças curriculares se fazem necessárias pois emergiu uma nova condição juvenil na sociedade, ou se de fato as políticas estavam preocupadas em como lidar com uma escola que passou a incorporar jovens que não estavam acessando essa etapa de ensino: jovens das classes trabalhadoras mais pobres.

Como já demonstrado pelos diversos excertos dos pareceres, tanto aquele que aprova o ProEMI quanto das Diretrizes Curriculares, o currículo deve se tornar “mais contemporâneo e interessantes para os seus alunos”, deve ser concebido de forma a atender “à diversidade de interesses dos diferentes alunos”. Segundo o Parecer 11/2009,

quanto à heterogeneidade dos estudantes, a proposta bem coloca a necessidade de respeito às diversidades dos jovens, pelo que se conclui pela patente necessidade de consideração dos anseios das diversas juventudes, com suas múltiplas necessidades e nos mais diversos meios, situações e condições. Para atender aos seus anseios e despertar real interesse, deve a escola “cabem na vida do aluno, fazendo diferença em seu agir cotidiano, tornando-se lugar de encontro, avaliando

e dando significado às suas aspirações e sonhos”. (BRASIL, 2009, p. 15)

Neste documento se afirma ainda que dificilmente o Ensino Médio cumprirá suas finalidades se não “construir currículos inovadores e flexíveis que permitam itinerários diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa” (BRASIL, 2009, p.12, grifo nosso).

As escolas, com seus currículos, devem atender à diversidade de interesses, anseios e expectativas, condições e projetos de vida dos jovens alunos, não lhes impondo unicamente uma anacrônica “grade” de componentes com conteúdos fixos obrigatórios e padronizados, sem flexibilidade para contextualização em suas realidades, superando um enciclopedismo superficial por uma formação significativa, centrada nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, tendo o trabalho como princípio educativo. (BRASIL, 2009, p.14)

A organização curricular pretendida pelo programa, estimulando estudos e atividades de opção dos alunos, permite “que estes construam e percorram itinerários formativos de seu maior interesse e que possam responder mais proximamente à diversidade de seus anseios, condições e projetos de vida” (BRASIL, 2009, p.8).

Já no parecer 05/2011, o aprendizado dos conhecimentos escolares tem “significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens” (BRASIL, 2011, p.2, grifos nossos). Diz também que as diretrizes se orientam “no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2011, p.12, grifo nosso). O texto reforça que pesquisas mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes “como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola” (BRASIL, 2011, p.12). Superar a dupla representação histórica do Ensino Médio significa assumir o

o compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade, a diversidade nacional com

sua heterogeneidade cultural, de considerar os anseios das diversas juventudes formadas por adolescentes e jovens que acorrem à escola e que são sujeitos concretos com suas múltiplas necessidades. (BRASIL, 2011, p.29)

O parecer 05/2011 dedica um tópico inteiro a discutir “As Juventudes” (BRASIL, 2011, p.12-15). Segundo o texto, a proposta de Diretrizes analisada está em consonância com as discussões da CONJUVE que

concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes.

Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. (BRASIL, 2011, p.12-13)

A ideia presente aqui ao retratar as diversas juventudes, com anseios e interesses também diversos, apresenta os jovens como um grupo de interesse a quem a política deva atender. Caracteriza-se, assim, que a política se insere nos moldes de uma política fragmentada em que a educação aparenta estar descolada de qualquer projeto de sociedade, ou mesmo de nação, mas sim deve estar à serviço dos jovens e de seus interesses. Uma vez que os jovens produzem uma cultura própria no modo e que se posicionam na sociedade, a escola deve se reorganizar para atender essa diversidade de desejos e vontades.

Ao discutir juventude, o texto não nega que as relações de classe, origem social, gênero ou raça estão presentes nos modos como os jovens a vivenciam. O documento das Diretrizes afirma que a ampliação do acesso de adolescentes e jovens ao Ensino Médio trouxe um novo contingente de estudantes, “de modo geral jovens filhos das classes

trabalhadoras” (BRASIL, 2011, p.2) com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada. O atendimento a esses novos jovens induz a novos procedimentos no sentido de promover e permanência deles nas escolas.

Aproveitando-se da discussão de diversos pesquisadores sobre juventude como Juarez Dayrell, Marília Sposito e Dagmar Zibas, o texto alega que os jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam uma relação paradoxal com a escola, reconhecendo seu papel fundamental quanto à empregabilidade, mas sem conseguir lhe atribuir um sentido imediato. Argumenta também que, com base nesses autores, a ampliação, nos últimos anos, do acesso ao Ensino Médio não foi acompanhada de políticas capazes de dar sustentação com qualidade a essa ampliação e que

é diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer, e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja. As desigualdades sociais passam a tensionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos. (BRASIL, 2011, p.14)

Ainda que o texto traga para o debate a presença dos recortes de classe na constituição da juventude, ele o faz dentro dos marcos teóricos de uma diversidade de formas de se viver a condição juvenil. A noção de que a juventude é diversa atua no documento, desvinculando o jovem de sua classe, de sua condição objetiva, focando nos efeitos desta em relação aos desejos e interesses individuais dos jovens. Não é por acaso que, frequentemente nos textos, os desejos e interesses dos jovens são associados a inserção deles no mundo do trabalho. O que muda é o modo e o momento em que essa inserção ocorrerá dependendo se ele segue ou não para a Educação Superior.

Sob o pretexto de atender os anseios das “juventudes”, o currículo e a escola devem mudar para se tornarem mais interessantes aos jovens. Contudo, os projetos de vida possíveis para os jovens em um contexto de “transformações sociais” que “produzem sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais diferentes das gerações anteriores” são projetos imediatistas que limitam horizontes e possibilidades de inserção do jovem no mundo do trabalho. A escola interessante, nesse contexto, é uma prestadora de serviços para o jovem e não um direito social e as mudanças curriculares atuam para garantir a permanência do jovem na escola e uma

formação mínima dos estudantes para sua inserção no mercado de trabalho, em especial para os jovens da classe trabalhadora.

Citando Juarez Dayrell (2007), o texto afirma que o desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como “decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes”, mas sim devem focar a relação entre os sujeitos e a escola considerando as transformações sociais em curso que estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais distintas das gerações anteriores. Em outras palavras, os problemas entre os jovens e a escola é resultado das mudanças na própria condição juvenil, e conseqüentemente nos interesses e anseios dos jovens em um mundo em transformação.

O documento alega que as relações entre escolarização, formação profissional e geração de independência financeira por meio do ingresso no mundo do trabalho vêm sendo tensionadas e reconfiguradas conforme sinalizam estudos acerca do emprego e do desemprego juvenil. Reforça que o país vive um novo ciclo de desenvolvimento calcado na distribuição de renda que visa “à inclusão de um grande contingente de pessoas no mercado consumidor” (BRASIL, 2011, p.15).

A sustentação desse ciclo e o estabelecimento de novos patamares de desenvolvimento requerem um aporte de trabalhadores qualificados em todos os níveis, o que implica na reestruturação da escola com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral.

Os jovens, atentos aos destinos do País, percebem essas modificações e criam novas expectativas em relação às possibilidades de inserção no mundo do trabalho e em relação ao papel da escola nos seus projetos de vida. (BRASIL, 2011, p.15)

O que se percebe nos textos é a presença de elementos de uma política educacional que foi gestada buscando-se uma formação integral dos estudantes, com foco na superação da desigualdade educacional, mas que, deslocados de seus contextos de origens são ressignificados, associando os anseios e necessidades da juventude ao processo de desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, restringe-se o projeto de vida dos jovens à integração do mundo produtivo, confundindo os interesses dos jovens às necessidades das forças produtivas.

É na associação dos supostos anseios e projetos da juventude com as transformações sociais que as políticas sugerem mudanças

curriculares, pois não se conseguiu “garantir a universalização [do Ensino Médio], assim como a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes, pois não há um currículo capaz de promover uma aprendizagem que lhes faça sentido (BRASIL, 2009, p.3, grifos nossos). No parecer 11/2009 sobre o ProEMI, o objetivo da melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas é:

superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade dos sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009, p.3)

O apelo à subjetividade dos jovens - seus desejos, interesses, anseios, projetos -, omitindo as condições objetivas - classe, raça, gênero - que determinam essa subjetividade, associado a uma reorganização curricular focada em “aprendizagens que lhes façam sentido” e não nos conhecimentos socialmente produzidos, deve ser compreendido dentro do projeto de conformação de um novo tipo de trabalhador. Por meio do consentimento ativo dos jovens à sociabilidade capitalista, aceita-se os destemperos e incertezas do mundo contemporâneo e se naturaliza a responsabilização dos indivíduos sobre seus próprios sucessos e fracassos.

Uma escola interessante para os jovens que lhes permita percorrer itinerários formativos diversificados coloca sobre eles a responsabilidade por sua qualificação, e como consequência, por seu sucesso na conquista de um posto de trabalho. Silva (2012) argumenta que, na sociedade capitalista, ao trabalhador não compete o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, pois a ruptura entre o trabalho intelectual e a atividade prática está na raiz da constituição do modo de produção capitalista. Ao jovem é destinado um “lugar” nessa sociedade por meio de políticas de inclusão social que os incluem nas diversas modalidades de educação para os jovens que vivem do trabalho, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, opera-se, assim, uma inclusão subordinada (SILVA, 2012). Assim, para a mesma autora, não é o caso de se acreditar que a simples expansão da Educação Básica seja capaz de alterar a estrutura de desigualdade social, nem tampouco negar a importância que o acesso à Educação aos jovens

trabalhadores pode significar em termos de se pensar em um projeto de transformação social.

Portanto, podemos concluir que, por um lado, construir uma política educacional com foco em eventuais “desejos” dos jovens desconstrói o horizonte de universalização do acesso ao conhecimento. Embora o acesso à escola possa ser universalizado, os vários modelos e modalidades de educação que são oferecidos mantêm a desigualdade no interior do sistema escolar. Em outras palavras, o itinerário formativo “escolhido” pelos jovens da classe trabalhadora será diferente daquele “desejado” pelos jovens oriundos das classes dominantes. Por outro lado, o enfoque em “aprendizagens significativas aos jovens” busca adequar os jovens ao processo de reestruturação produtiva do capital enfraquecendo o conhecimento socialmente produzido. A ênfase dada na aprendizagem de competências e habilidades para a inserção no mundo produtivo, tão incentivada pelas Organizações Multilaterais, desconstrói o horizonte de produção de ciência, tecnologia e cultura em especial nos países periféricos, como o caso brasileiro.

Considerações Finais

Esse trabalho buscou analisar as mudanças propostas e operadas no Ensino Médio, particularmente pelo Programa Ensino Médio Inovador e pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em um contexto de ampliação da obrigatoriedade da educação escolar e de conformação de uma “nova” condição juvenil. Essas políticas foram gestadas com a pretensão de se garantir a inserção dos jovens no Ensino Médio mediante mudanças curriculares que respondessem aos diversos interesses e anseios dos jovens em relação à escola, em um diálogo com a concepção de que a condição juvenil é caracterizada pela heterogeneidade dos jovens que a vivenciam de diferentes formas.

Buscou-se verificar, por meio da análise dos pareceres do Conselho Nacional de Educação que deram origem a essas iniciativas, os modos que discursos sobre escolarização e sobre juventude foram mobilizados nos documentos, considerando que os textos analisados são expressões das demandas de variados grupos sociais incorporadas às políticas de forma a obter a maior adesão possível ao projeto de sociedade da classe dominante e a adequação da juventude às exigências da atual reestruturação produtiva.

Os documentos das políticas são resultados dos embates vividos pelas forças sociais num tempo e espaço histórico, que incorporam ideias e conceitos, interesses e necessidades da classe subordinada na tentativa de produzir consenso. Dessa forma, os textos mesclam demandas e interesses de grupos sociais antagônicos, forjando uma espécie de senso comum em torno das necessidades dos sujeitos e da inevitabilidade dessa “nova” condição vivida pela juventude contemporânea. Nesse processo de bricolagem, determinados pensamentos e práticas são evidenciados enquanto outros são ocultados, desprezados ou metamorfoseados segundo o que for mais conveniente ao projeto societal do grupo dominante.

Nos documentos analisados, a preocupação em se garantir os direitos à educação e à juventude são evidenciados e naturalizados, mas apaga-se o histórico de lutas e resistências na conquista desses direitos. O acesso à educação escolar e a possibilidade de se vivenciar a condição juvenil são reivindicações da classe trabalhadora que são incorporadas nas políticas, mas de forma ressignificada e esvaziada de seu conteúdo crítico. Esses direitos não mais são concebidos na perspectiva da emancipação humana e de transformação das relações sociais, mas sim na perspectiva de ajustamento da classe trabalhadora, sua cooptação por

meio de processos supostamente participativos, seu conformismo ao projeto civilizatório apresentado e seu completo amoldamento subjetivo resultando na manutenção dos dominados na condição de subalternos.

Segundo Gramsci (1991), o grupo dominante deve levar em conta os interesses dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, de modo que se instaure um equilíbrio entre os interesses dos grupos, produzindo um consenso possível naquele momento histórico. Pretende-se convencer, conquistar e atrair os grupos subordinados para que estes passem a consentir ativa ou passivamente ao projeto de sociedade do grupo dominante por meio de um processo de assimilação que faz desaparecer certos valores, costumes e hábitos, enquanto outros são difundidos, de modo a possibilitar a adequação da sociedade às necessidades do desenvolvimento do sistema econômico de produção.

O vínculo do Partido dos Trabalhadores com movimentos da classe trabalhadora possibilitou a harmonização dos interesses do grupo dominante com os dos grupos subordinados de forma acentuada, instaurando um projeto de conciliação de classes. Apesar dos vínculos históricos do PT com os movimentos que reivindicavam a democratização da educação na perspectiva da classe trabalhadora, a ampliação do acesso à escola e a formulação de políticas de juventude, algumas das quais foram implementadas nos seus governos, embora de maneira matizada, criaram uma ilusão de democratização dos direitos, pois não se propuseram a romper com a dualidade estrutural, mas sim adequar os jovens às novas demandas sociais e produtivas.

Por meio de uma “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005), buscou-se conformar e criar um jovem de novo tipo, mais adequado às novas demandas de reprodução técnica e ético-política do capital mediante a consolidação dos valores do individualismo, empreendedorismo e colaboracionismo. A produção do consentimento ativo ao projeto de sociedade neoliberal e capitalista se deu pela disseminação da ideia da inevitabilidade das mudanças advindas do processo de globalização e das novas formas de organização do trabalho na “sociedade do conhecimento” e pela aceitação dos indivíduos às incertezas do mundo contemporâneo.

Caberia à escola, então, preparar as pessoas para se adaptar mais facilmente às incertezas do mundo contemporâneo, forjando indivíduos flexíveis, adaptáveis, solidários, responsáveis, empreendedores. A internalização dessas ideias visou incentivar os sujeitos a lidar pacificamente com as incertezas e naturalizar a desigualdade social sem que se questionasse as estruturas produtoras das desigualdades. Atribuiu-se à educação o papel de contenção, transformando os jovens

trabalhadores, diante da impossibilidade do emprego, em estudantes em constante formação, numa lógica que configura a educação para a empregabilidade.

A condição social dos jovens estudantes também é dissimulada por um processo de individualização, em que o indivíduo é responsável pelo seu próprio sucesso, bastando ter sonhos e correr atrás de sua realização. As propostas de criação de itinerários formativos, de forma a atender os diversos interesses dos jovens, colocam sobre eles a responsabilidade por sua qualificação. Foca-se na subjetividade dos jovens, seus desejos, pensamentos e práticas próprias, porém, desvincula-se os sujeitos de sua classe social, de sua condição objetiva. Isola-se o jovem de forma que qualquer projeto de futuro é fundamentalmente individual, sem relação com um projeto de nação ou de sociedade.

A concepção de que o ensino médio deve ser promovido a cada aluno de acordo com seus interesses e condições de aprendizagem pressupõe acesso a um conhecimento flexibilizado que constrói um imaginário de inserção de todos na idade adequada na vida escolar, mas desconstrói o horizonte da universalização da educação (GARCIA, 2014). Cria-se a fantasia de que a efetiva democracia chegou à educação por meio de políticas de inclusão social que inserem os jovens nos vários modelos e modalidades de educação, nas variadas oportunidades formativas que instituem trajetórias subordinadas de educação, mantendo a desigualdade no próprio processo de democratização da escola.

Ao trabalhador, na sociedade capitalista, o desenvolvimento de todas as dimensões e capacidades humanas lhe é negado, pois a ruptura entre o trabalho intelectual e a atividade prática está na raiz da constituição do modo de produção capitalista e as possibilidades de percursos formativos diferenciados não permitem uma verdadeira autonomia de escolha dos sujeitos, senão, subordinada as suas condições objetivas, que são limitadoras pela determinação econômica e de classe.

Para os jovens da classe trabalhadora, oferece-se uma educação precarizada que possibilite sua incorporação no mercado de trabalho mediante o dispêndio de forças físicas e intelectuais para o trabalho simples. Os saberes produzidos na escola são desqualificados e reduzidos, esvaziando o sentido científico-tecnológico da educação formal em prol de um modelo baseado em aprendizagens de competências e habilidades mínimas para o trabalho simples, que perpetua a exclusão dos processos de formação humana, ao mesmo tempo que libera, a conta-gotas, o conhecimento necessário para que os jovens deem conta de atender às demandas das novas formas de organização da produção. Restringe-se a educação escolar a uma atividade técnica que possibilite aos jovens da

classe trabalhadora algum domínio vernáculo, matemático e de ciências suficiente para responder aos rearranjos contínuos do mercado em busca de maior expansão da acumulação capitalista.

Desse modo, o sentido do novo Ensino Médio, diante de “nova” condição juvenil, revela-se como mera ampliação quantitativa dos anos da escolaridade básica para contenção da força jovem de trabalho, enquanto a organização curricular, voltada mais imediatamente para o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma “nova sociabilidade das massas trabalhadoras” (NEVES, PRONKO, 2008), contribui para a conformação dos sujeitos às mudanças qualitativas na produção capitalista que apontam para a generalização do processo de racionalização do trabalho simples sob a direção do capital.

REFERÊNCIAS

- ABAD, M. Crítica política das políticas públicas. In: FREITAS, M. V. de.; PAPA, F. de C. (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Elbert, 2008.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 6, n.5, mai. 1997.
- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMO, Helena W.; VENTURI, Gustavo; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. Instituto Cidadania, 2005.
- ABRAMO, H.W. (org.). **Estação Juventude: conceitos fundamentais**. Brasília: SNJ, 2014.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo compulsório**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 1999
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe Sobre O Estatuto da Criança e do Adolescente e Dá Outras Providências**. Brasília: D.O.U., 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: D.O.U., 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. **Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Dá Outras Providências**. Brasília: D.O.U., 01 jul. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e Dá Outras Providências**. Brasília: D.O.U., 12 nov 2009.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. **Institui o Estatudo da Juventude e Dá outras Providências**. Brasília: D.O.U., 06 ago. 2013.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. **Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio**. Brasília: D.O.U de 25 ago. 2009. Seção 1, p. 11.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 05, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: D.O.U de 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10.

BRESSER-PEREIRA, L.C.. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço público**, v. 47, n. 1, p. 7, 1996.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Por um novo paradigma do fazer políticas – políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, vol. 19, n. 2, 2002.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, Semtec, 2004.

COAN, M.. Educação para o empreendedorismo como slogan do capital. In: EVANGELISTA, O. (org). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 141-172, 2014.

COELHO, Eurelino. **Uma esquerda para o capital**. Crise do Marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998) [Tese de Doutorado]. Niterói: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, vol. 28, n.100, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, M.V; PAPA, F.C (org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2003.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 24, p.40-52, dez. 2003.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cad. Cedes, v. 26, n. 70, p. 329-352, 2006.

ESTEVES, Luiz Carlos; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ESTEVES, L.C.G; ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E (org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: SECADI, 2007.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R; RODRIGUES, S (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea Editora, 2012.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J.. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FAIRCLOUGH, N. **New Labour, new language?**. Psychology Press, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, p. 207-235, 2005.

FREITAS, M. V. de.; PAPA, F. de C. (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Elbert, 2008.

FREITAS, Luiz C. **Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais**. In: II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Ed. Expressão Popular. - São Paulo, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R; VANUCCHI, P (org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Instituto Cidadania / Fundação Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje**. Fundamentos da

educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 233-263, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3ª edição. 2012.

GARCIA, R.M.C.. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Florianópolis, 2004. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GARCIA, R.M.C.. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

GRAMSCI, A.. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. 7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A.. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A.. **Concepção dialética da história**. 10.ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A.. **Cadernos do cárcere v.2**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A.. **Cadernos do cárcere v.4**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A Educação na era FHC [Fernando Henrique Cardoso]: Fundamentos Filosóficos e Políticos**. Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2006.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude** – documento de conclusão. São Paulo: Instituto Cidadania, 2004

KATAOKA, Emyly Kathyury. **O ideário democrático e popular na educação: um inventário crítico**. 2018. 537 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

KOSIK, K.. **A dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

- KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2002
- LEVINSON, B.; SUTTON, M.; WINSTEAD, T.. Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. **Educational Policy**, v. 23, n. 6, nov. 2009.
- LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012.
- LOPES, Alice. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Ed. 1992.
- MARCASSA, Luciana Pedrosa. Juventude Pobre e Escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade. **Relatório de Pesquisa**. Florianópolis, MEN/CED/UFSC, 2017. (mimeo)
- MARTINS, A. S.; NEVES, L.M.V.. **Educação básica**: tragédia anunciada?. São Paulo: Xamã, 2015.
- MAGALHÃES, C.. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: MAGALHÃES, C. (org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: FALEUFMG, 2001.
- MÉSZÁROS, I.. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NEVES, L.M.W.. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, L.M.W.; PRONKO, M.A.. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- NEVES, L.M.W.. **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.
- NEVES, L.M.W.. **A nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. Perspectiva, v. 29, n. 1, p. 229-242, 2011.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. **O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM):** rumo a formação de trabalhadores de novo tipo? 2015. 218 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, M.V; PAPA, F.C (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2003.

NOVAES, Regina. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: FAVERO, O; SPOSITO, M.P; CARRANO, P; NOVAES, R (org.). **Juventude e Contemporaneidade.** Brasília: MEC, 2007.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Ed. Pontes, 2001.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização:** a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PICONI, R.B.. **Ensino Médio Inovador: práticas discursivas a partir de uma escolar em Florianópolis.** 2015. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RAMOS, M.. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. IN: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

RAMOS, Marise. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v.32, n.116, 2011.

RODRIGUES, Marilda. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: **O que revelam os slogans na política educacional.** São Paulo: Junqueira & Marin, p. 203-238, 2014.

ROGERS, Rebecca. Between contexts: a critical discourse analysis of family literacy, discursive practices, and literate subjectivities. **Reading Research Quarterly,** v. 37, n.3, set. 2002.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração

subalterna no capital-imperialismo. In: **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Campinas, **Educação e Sociedade**, vol.28, n.100, out. 2007.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, vol. 23 n. 2 (2005): 427-446.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, FA dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 21-46, 2014.

SHORE, Cris; WRIGHT, Wright (org.). **Anthropology of Policy: critical perspectives on governance and power**. London: Routledge, 2005.

SILVA, Mariléia Maria da. Percursos profissionais e a justiça das políticas públicas de Inclusão e qualificação: o público alvo do Projovem Trabalhador. In: SILVA, M.M. (org.). In: **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, p. 71-109, 2012.

SPOSITO, Marília. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC / SEMTEC, 2004.

SPOSITO, Marília. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M.V; PAPA, F.C (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, Marília. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & realidade**, v. 33, n. 2, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**[online], n. 24, p. 16-39, 2003.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade?. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 469-484, 2005.

TURMINA, Adriana Cláudia. Aprender a ser: princípio da autoajuda na política educacional. In: EVANGELISTA, O. (org). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

THOMPSON, E.P.. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica do pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. Políticas de/para/com Juventudes. Brasília: UNESCO, 2004.